



FACULTAD DE PERIODISMO  
Y COMUNICACION SOCIAL  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

# "POLÍTICAS DE DISEMINACIÓN TECNOLÓGICA, ESCUELAS Y JÓVENES: SENTIDOS DE LAS T.I.C. EN EL CAMPO Y LA CIUDAD" (SALTA, ARGENTINA, 2015-2017)



**DOCTORANDA:** MARIA ROSA CHACHAGUA

**DIRECTORA:**  
DRA. ALEJANDRA GARCÍA VARGAS

**CO-DIRECTORA:**  
DRA. LAURA GOLOVANEVSKY

Tesis presentada para optar el título de Doctora en Comunicación

## **RESUMEN**

Esta tesis da cuenta de un proceso de indagación que se llevó a cabo durante cinco años acerca de la implementación de las políticas de diseminación tecnológica en la provincia de Salta, especialmente el Programa Conectar Igualdad (PCI) y Educación Rural mediada por TIC (tecnologías de la información y la comunicación). Para esto se analizó los usos sociales y los procesos de apropiación y domesticación de las tecnologías digitales en jóvenes y docentes de diferentes escuelas públicas secundarias de tal provincia.

Una de las instituciones seleccionadas para la investigación es una escuela rural mediada por tecnologías que se instaló en Salta en 2013, por la obligatoriedad de la escolaridad secundaria y se puso en marcha mediante un convenio de cooperación entre el PCI, el Ministerio de Educación y el Fondo de Naciones Unidas para la infancia (UNICEF). Con este fin se abrieron “aulas virtuales” en instituciones primarias (ya que carecen de establecimientos secundarios propios), a las que los jóvenes asisten diariamente y cumplen el mismo horario que una escuela tradicional. Los docentes dictan las materias a través de una plataforma virtual (desde la capital salteña) y el uso de intranet. Hay facilitadores en cada paraje, que regulan las actividades, toman asistencia y coordinan todo lo referido a la educación a distancia.

Las otras dos instituciones son escuelas urbanas ubicadas en barrios periféricos de la ciudad de Salta (Barrio Palermo y Villa Mitre), cuyos niveles de ingreso permiten suponer que el acceso a internet (banda ancha) es casi inexistente. En todos los casos las escuelas seleccionadas están ubicadas (geográficamente) en zonas muy vulnerables donde por diferentes motivos (pero sobre todo el socioeconómico) la netbook del PCI es probablemente el primer y único dispositivo tecnológico propio de los jóvenes destinatarios.

## **PALABRAS CLAVES**

Juventudes – Tecnologías – Escuelas – Programa Conectar Igualdad - Salta

## AGRADECIMIENTOS

*A mi mamá Luisa y a mi papá Nicolás, por el amor y la comprensión.  
También a Luli, Bety, Fran y a toda mi familia por la paciencia y el aguante.  
A mi compañero de vida, Santiago, por el amor y el acompañamiento incondicional en cada paso.*

*A Alejandra García Vargas, mi directora de tesis, pero sobre una todo una gran compañera. Mi gratitud por su confianza, su comprensión y paciencia durante estos años de formación y crecimiento. Mi profunda admiración por su responsabilidad y dedicación al trabajo. La oportunidad de conocerla y de aprender con ella ha sido para mí todo un privilegio.*

*A Laura Golovanevsky, por su dedicación como directora de beca CONICET durante estos 5 años, por su lectura atenta y sus consejos siempre pertinentes.*

*A lxs amigxs, colegas y compañerxs del equipo de cátedra de “Estado, Poder y Medios en Argentina y Latinoamérica” de la Universidad Nacional de Salta con quienes he aprendido semanalmente en cada reunión, clase, encuentro. Especialmente al profesor Gerardo Bianchetti (también co director de beca) por su apoyo incondicional.*

*A María Natalia Saavedra y Daniela Nava Le Favi, mis amigas y compañeras de viajes a La Plata, congresos, trabajos, nuevas experiencias, miles de anécdotas e inquietudes que vivimos desde la carrera de grado y que se potenció aún más en el posgrado.*

*A Edit Feldman y Felipe Burgos, por brindarme su amistad, sus mates y charlas cada sábado cuando salía de clases del doctorado en La Plata.*

*Al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) que apoyó esta investigación y mi desarrollo profesional por medio de la beca doctoral (2014-2019) porque sin este apoyo hubiera sido mucho más difícil concretar este camino.*

*A mis amigxs (especialmente a Nacho Morales Miy), compañerxs y profesorxs de la UNSA, y a lxs que conocí en el cursado del doctorado de la UNLP (Eli, Adri, Flor, Joha, José), por su apoyo constante en el proceso de producción de este trabajo. Además quiero agradecer porque con muchxs de ellxs he charlado sobre el tema de tesis, me dieron consejos, sugerencias de lecturas, información sobre congresos y publicaciones, valoro mucho el intercambio y su solidaridad.*

*A los y las jóvenes, los y las docentes de las escuelas secundarias de Barrio Palermo y Villa Mitre de la ciudad de Salta Capital y de la Escuela Rural Mediada por TIC por confiar, por su voluntad de compartir sus experiencias e historias, que fueron fundamentales para el desarrollo de esta tesis. Con especial mención a Cristina Gijón, que me recibió siempre, con su mejor sonrisa y voluntad.*

*A lxs compañerxs y amigxs de militancia, por las convicciones, la lucha y la utopía.*

*A todxs ustedes, les dedico este trabajo fruto de la perseverancia que sembraron en mi, cada instante de mi vida.*

## INDICE DE LA TESIS DOCTORAL

	Agradecimientos	Pág. 2
	Siglas utilizadas	Pág. 5
	Índice de imágenes, tablas y gráficos	Pág. 7
	Introducción	Pág. 9
1	Capítulo 1: Políticas educativas y modelos de aplicación: estrategias contra la desigualdad digital. Tema, metodología y antecedentes.	Pág. 16
1.1	Construcción del tema: la especificidad local en el horizonte de indagación general	Pág. 17
1.2	Las escuelas urbanas analizadas en Salta	Pág. 19
1.2.1	Escuela 1	Pág. 19
1.2.2	Escuela 2	Pág. 20
1.3	La nueva modalidad de escuela secundaria rural mediada por TIC	Pág. 22
1.3.1	Escuela 3	Pág. 26
1.4	Estrategia metodológica: técnicas de abordaje y de recolección de datos	Pág. 32
1.5	Antecedentes: modelos 1 a 1 en Latinoamérica	Pág. 36
1.5.1	El Programa Conectar Igualdad en Argentina	Pág. 44
1.5.2	Variaciones normativas y significaciones dominantes sobre las TIC en políticas educativas: el PCI en Salta	Pág. 51
2	Capítulo 2: La desigualdad en Salta. Contexto situacional y enmarcamiento del problema	Pág. 57
2.1	La desigualdad social y regional	Pág. 58
2.2	Salta, una de las provincias más desiguales de nuestro país	Pág. 64
2.1.1	Los números y el contexto en los barrios analizados	Pág. 70
2.2	La brecha digital como dimensión de la desigualdad	Pág. 73
2.3	Estado y Políticas Públicas	Pág. 80
2.4	Usos sociales y apropiación	Pág. 83
3	Capítulo 3: La llegada de las netbooks del PCI y sus usos educativos en las aulas	Pág. 89
3.1	<i>“Porque todos no podemos comprarla, solo soñarla”</i> : narrativas de los estudiantes acerca del primer dispositivo propio	Pág. 91
3.1.1	La netbook también es para los profesores y las profesoras	Pág. 94
3.2	Usos educativos de las tecnologías digitales en las escuelas rurales y urbanas de Salta	Pág. 95
3.2.1	Las netbooks en las aulas de Palermo (Escuela 1)	Pág. 96
3.2.1.1	Chamilo como propuesta de uso educativo en la Escuela 1	Pág. 102
3.2.2	La apuesta a la alfabetización digital y a la producción en Villa Mitre (Escuela 2)	Pág. 103
3.2.3	La mediación por TIC en las aulas rurales	Pág. 108
3.2.3.1	Las reglas de convivencia en un aula conectada	Pág. 111
3.2.4	La desigualdad en el entorno tecnocultural	Pág. 115
4	Capítulo 4: “Las TIC modificaron mis prácticas”: Docentes, netbooks y el desafío	Pág. 118

	de la educación digital en las escuelas salteñas	
4.1	Del modelo tradicional al nuevo desafío educativo	Pág. 119
4.1.1	El rol docente: transformaciones y disputas	Pág. 121
4.1.2	Entre habilidades y competencias: los contenidos del PCI	Pág. 125
4.1.3	Prueba y error: una experiencia de clases con inclusión de las TIC	Pág. 129
4.2	De la alfabetización digital a la formación docente	Pág. 132
4.3	Para seguir (re) pensando las prácticas docentes	Pág. 139
5	Capítulo 5: Usos sociales, apropiación y domesticación de las TIC en los hogares y en las actividades cotidianas	Pág. 142
5.1	Ecosistema de tecnologías	Pág. 143
5.2	La netbook sale de la escuela: ¿Un dispositivo para compartir?	Pág. 145
5.3	<i>“antes, tener una computadora era de gente con plata”</i> : la netbook en los hogares rurales	Pág. 150
5.4	Tecnologías digitales disponibles en los hogares urbanos	Pág. 156
5.4.1	Netbook, ciber y cotillón	Pág. 158
5.4.2	Netbook, videojuegos y repostería casera	Pág. 160
5.5	Mitos y representaciones de las TIC en los hogares	Pág. 162
6	Capítulo 6: Juventudes y tecnologías: narrativas desde la escuela pública en el campo y la ciudad	Pág. 168
6.1	Conocer a los jóvenes por medio de la escuela pública	Pág. 169
6.2	Pensar las juventudes como una construcción cultural	Pág. 173
6.3	Cada uno/a con su propia historia: el barrio como espacio de relación	Pág. 176
6.3.1	Ser jóvenes en la ruralidad	Pág. 181
6.4	Los jóvenes, los celulares y las redes	Pág. 184
6.4.1	Facebook, la más elegida	Pág. 185
6.4.2	Los jóvenes y la intimidad en las redes sociales	Pág. 193
6.5	Los jóvenes y sus expectativas a futuro	Pág. 196
7	Capítulo 7: El acceso a las TIC en la educación como derecho	Pág. 204
7.1	El PCI como derecho	Pág. 205
7.2	El rol del estado en la escuela mediada por TIC	Pág. 210
7.3	El fin del PCI y la creación del PAC	Pág. 215
7.3.1	Lo que no se dice del PAC	Pág. 217
7.3.2	Del Modelo 1 a 1 al aula digital móvil (ADM)	Pág. 222
7.4	El futuro que se viene ¿o que ya llegó?	Pág. 224
8	Conclusiones	Pág. 227
9	Bibliografía	Pág. 247
10	Anexos	Pág. 263

## **SIGLAS UTILIZADAS**

ANSES: Administración Nacional de la Seguridad Social

ANTEL: Administración Nacional de Telecomunicaciones

ARSAT: Empresa Argentina de Soluciones Satelitales

BID: Banco Interamericano de Desarrollo

CDMA: Acceso Múltiple por División de Código

CEIBAL: Conectividad educativa de informática básica para el aprendizaje en línea

CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe

CIPPES: Centro de Investigaciones Participativas en Políticas Económicas y Sociales

CMSI: Cumbre Mundial de la sociedad de la información

CNAD: Campaña Nacional de alfabetización digital

DPE: Dirección provincial de estadísticas

ENTIC: Encuesta Nacional sobre Acceso y Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación

EPH: Encuesta permanente de hogares

FOPIIE: Fortalecimiento pedagógico de las escuelas del programa integral para la igualdad educativa

GNU: sistema operativo de tipo Unix

GSM: Global System for Mobile communications (Sistema Global para las comunicaciones Móviles)

IELDE: Instituto de Estudios Laborales y del Desarrollo Económico

INDEC: Instituto Nacional de Estadística y Censos

INFOD: Instituto de formación docente

LMC: Laboratorio móvil computacional

LNE: Ley Nacional de Educación

MAUTIC: Modulo de acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación

NBI: Necesidades básicas insatisfechas

NEA: Noreste

NOA: Noroeste

NOMIC: Nuevo orden mundial de la información y la comunicación

OLPC: Sigla en inglés: Una laptop por niño

ONG: Organización no gubernamental

PAC: Programa Aprender Conectados

PCI: Programa Conectar Igualdad

PIAD: Programa de inclusión y alfabetización digital

PNIDE: Plan nacional de inclusión digital de educación

PRODYMES: Programa de mejoramiento de la enseñanza media

PROMEDU: Programa de apoyo de política de mejoramiento de la equidad educativa

PROMER: Proyecto de mejoría de educación rural

PROMSE: Programa de mejoramiento del sistema educativo

RTI: Referente Técnico Institucional

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

UIT: Unión Internacional de Telecomunicaciones

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization  
(Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)

UNICEF: United Nations International Children's Emergency Fund (Fondo  
Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia, en castellano)

UNLP: Universidad Nacional de La Plata

UNSA: Universidad Nacional de Salta

UNTREF: Universidad Nacional de Tres de Febrero

## INDICE DE IMÁGENES, TABLAS Y GRÁFICOS

Imagen N° 1 Mapa de la Provincia de Salta – Sedes de la ERMT	Pág. 26
Imagen N° 2 Placa de entrada Sede Santa Teresa	Pág. 28
Imagen N° 3 Sede Santa Teresa	Pág. 32
Imagen N° 4 y 5 Sede La Bomba	Pág. 32
Imagen N° 6 Salta tan linda que enamora	Pág. 62
Imagen N° 7 Una netbook en la mesa de la Escuela 3	Pág. 94
Imagen N° 8, 9 y 10 Acto escolar y feria de ciencias Escuela 1	Pág. 102
Imagen N° 11, 12, 13 y 14 Estudiantes y docentes realizando trabajos prácticos presencial	Pág. 111
Imagen N° 15 Normas de la Escuela rural mediada por TIC	Pág. 114
Imagen N° 16 Normas de la Escuela rural mediada por TIC II	Pág. 115
Imagen N° 17 Normas de la Escuela rural mediada por TIC III	Pág. 115
Imagen N° 18 Capacitación para docentes – Junio 2016	Pág. 124
Imagen N° 19 Desbloqueo de la netbook del gobierno	Pág. 146
Imagen N° 20 Cambio de pila	Pág. 146
Imagen N° 21 Venta de repuestos	Pág. 147
Imagen N° 22 Cambio por celular	Pág. 147
Imagen N° 23 Desbloqueo para todas las ediciones	Pág. 147
Imagen N° 24 La netbook del gobierno	Pág. 147
Imagen N° 25 Las tortas de Loly	Pág. 160
Imagen N° 26 Ubicación del Barrio Palermo y alrededores	Pág. 177
Imagen N° 27 Publicidad de venta de netbook liberada	Pág. 179
Imagen N° 28 Leila y su bebe	Pág. 183
Imagen N° 29 Presentación de las jornadas Conectados	Pág. 191
Imagen N° 30 Huayra GNU/Linux 3.1	Pág. 219
Imagen N° 31 Huayra GNU/Linux 3.2	Pág. 220
Imagen N° 32 El ADM	Pág. 223
Tabla N° 1 Tasa de analfabetismo de los niños, niñas y adolescentes de 10 a 17 años. Salta. Año 2010	Pág. 63



Tabla N° 2 Tasa de analfabetismo por edad	Pág. 64
Tabla N° 3 Las actividades que realizan los docentes	Pág. 121
Tabla N° 4 Cambios en las formas de enseñanza-aprendizaje (Escuela 1)	Pág. 135
Tabla N° 5 Cambios en las formas de enseñanza-aprendizaje (Escuela 2)	Pág. 136
Tabla N° 6 Propuestas de mejora del sistema de enseñanza aprendizaje mediado por tecnologías	Pág. 138
Tabla N° 7 Desafíos para la educación del futuro	Pág. 139
Tabla N° 8 Proyecciones a futuro de los estudiantes de las tres escuelas	Pág. 199-200
Gráfico N° 1 Acceso a la educación en Barrio Palermo y alrededores de la ciudad de Salta capital	Pág. 71
Gráfico N° 2 Acceso a la educación en Villa Mitre y alrededores de la ciudad de Salta capital	Pág. 72
Gráfico N° 3 Acceso a la educación en Las Lajitas y alrededores (Provincia de Salta)	Pág. 73
Gráfico N° 4 Opinión de los docentes sobre los contenidos educativos disponibles en la netbook (Escuela 1)	Pág. 128
Gráfico N° 5 Opinión de los docentes sobre los contenidos educativos disponibles en la netbook (Escuela 2)	Pág. 128
Gráfico N° 6 Opinión de los docentes sobre los contenidos educativos disponibles en la netbook (Escuela 3)	Pág. 128
Gráfico N° 7 Usos de la netbook en la Escuela 1	Pág. 170
Gráfico N° 8 Usos de la netbook en la Escuela 2	Pág. 171
Gráfico N° 9 Usos de la netbook en la Escuela 3	Pág. 171
Gráfico N° 10 Disponibilidad de celulares en la Escuela 1	Pág. 186
Gráfico N° 11 Disponibilidad de celulares en la Escuela 2	Pág. 187
Gráfico N° 12 Disponibilidad de celulares en la Escuela 3	Pág. 187
Gráfico N° 13 Usos de las redes sociales en la Escuela 1	Pág. 191
Gráfico N° 14 Usos de las redes sociales en la Escuela 2	Pág. 192
Gráfico N° 15 Usos de las redes sociales en la Escuela 3	Pág. 192

# **INTRODUCCIÓN**

En 2010 se lanzó en nuestro país el Programa Conectar Igualdad (PCI) con los objetivos declarados de reducir la brecha digital y revalorizar la escuela pública. De esta manera se distribuyeron más de 5 millones de netbooks a docentes y estudiantes de las escuelas secundarias públicas de todo el país.

En este contexto, el tema-problema de esta tesis se construyó en base a la experiencia de aplicación del modelo 1 a 1 mediante el Programa Conectar Igualdad (PCI) en Argentina, sus cambios y continuidades en las instituciones (Escuela Secundaria de Villa Mitre/ Escuela Secundaria de Palermo/ Escuela Secundaria Rural Mediada por TIC- Sede Santa Teresa y La Bomba) de la provincia de Salta, su impacto en el aula y en los contextos cotidianos de los y las<sup>1</sup> jóvenes.

En ese sentido, entendemos que estudiar la ejecución de esta política pública constituye un espacio fundamental para el campo de la comunicación porque de esta forma es posible profundizar sobre las prácticas sociales de estos actores y sus relaciones con las tecnologías.

Algunos de los primeros emergentes acerca del uso de los dispositivos digitales en las escuelas secundarias públicas de Salta nos llevaron a preguntarnos ¿Cómo fue la implementación del PCI como política de disseminación tecnológica en Salta? ¿Cuáles fueron los cambios y continuidades del PCI a lo largo de su proceso de aplicación? ¿Qué variaciones y estrategias de acceso al equipamiento implementaron las instituciones seleccionadas teniendo en cuenta las transformaciones en la coyuntura actual<sup>2</sup>? A medida que el objeto de estudio se empezaba a delinear surgieron otras preguntas, vinculadas a las transformaciones acerca de las formas de enseñanza-aprendizaje y los vínculos e intercambios entre docentes y estudiantes en el aula.

Esta investigación intenta aproximarse a los procesos de apropiación y domesticación de las tecnologías digitales en sectores populares salteños, tanto rurales como urbanos. Esta comparación entre entornos diferentes permitió indagar cómo los destinatarios específicos de esta política perciben las tecnologías, cuáles son sus percepciones y narrativas frente al desafío de la educación digital, y cómo la vinculan con la percepción de su propia situación y la de sus ámbitos próximos de experiencia.

---

<sup>1</sup> Por cuestiones de redacción y de uso, en adelante simplificaré el uso del lenguaje indicando que “los” jóvenes, engloba las y los en todos los casos desarrollados en la tesis.

<sup>2</sup> Nos referimos a la modificación del PCI y posterior eliminación de tal programa, a causa del cambio de Gobierno Nacional y de las políticas de educación y comunicación. En el capítulo 1 desarrollamos las condiciones actuales del programa (especialmente en el momento que se realizó el trabajo de campo.

A nivel general, nos propusimos describir y analizar los usos que realizan los estudiantes y docentes de las tecnologías digitales adentro y fuera de la escuela; indagar acerca de los procesos de apropiación y domesticación de las TIC; y describir y analizar dificultades, potencialidades y limitaciones que presentan los dispositivos digitales como herramientas de aprendizaje.

Para ello, se construyó una propuesta metodológica cualitativa en la que principalmente se interpretó las diferentes percepciones de los jóvenes y docentes destinatarios con respecto a las TIC y específicamente al PCI como política pública.

En resumen, esta tesis realiza un seguimiento de las interpretaciones en torno a la netbook, desde la llegada a las escuelas hasta su movilidad posterior a otros espacios de sociabilidad de los y las jóvenes, es decir usos en el hogar, en el club, en el barrio, etc. Para seguir a las netbooks, se tomaron las voces de los estudiantes y docentes para analizar sus relatos como protagonistas de esta política pública. El trabajo teórico-metodológico se constituyó a partir de una tríada de temas centrales sobre la cual se apoya la indagación de la tesis: juventudes, tecnologías y escuelas públicas. Estos son los tres temas centrales que permitieron interrogar y analizar las dinámicas y características del Conectar Igualdad y sus eventuales relaciones con las múltiples dimensiones de la desigualdad existente en la provincia de Salta, desde la perspectiva de los actores involucrados en su desarrollo.

### **El camino de construcción de la mirada: apuntes reflexivos sobre un proceso de formación (multi)situado**

En 2008 inicié mis estudios de grado de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta (UNSA). La indagación acerca del PCI empezó en 2011 cuando, como estudiante de grado, participé como voluntaria del proyecto denominado “Educación y Comunicación en la era de redes I y II” (2011-2012) de la Facultad de Humanidades y Exactas de la Universidad Nacional de Salta (UNSA), aprobado en la convocatoria “La Universidad se conecta con la igualdad” de la Secretaría de Políticas Universitarias, siendo así el primer acercamiento con las netbooks y los estudiantes de la escuela media, mediante la realización de talleres de alfabetización digital y producción de contenidos en varias escuelas de la capital salteña. Luego, produje mi tesis de grado para obtener el título de Licenciada en Ciencias de la Comunicación (UNSA-2014) denominada “La

construcción del concepto de política social. El caso del Programa Conectar Igualdad en Salta (2010-2014)”.

El trayecto que condujo desde esos primeros pasos hasta esta tesis doctoral se compone de avances individuales y colectivos que involucran las políticas científicas y tecnológicas del Estado Argentino de un período específico. Es así como una beca doctoral de CONICET (2014-2019) me permitió cursar el Doctorado en Comunicación en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, instancia en la que el trabajo de contrastación entre experiencias rurales y urbanas del PCI, como políticas de disseminación tecnológicas con base en el sistema educativo secundario se desarrolló y discutió en diversos seminarios y en la escritura de esta tesis. Viajar a La Plata cada 15 días durante dos años fue una experiencia increíble y transformadora. Fui creciendo y conociendo otras universidades, proyectos, colegas, docentes, compañeros y experiencias que de alguna u otra manera me enriquecieron para concretar lo que hoy presento como mi tesis doctoral.

Al mismo tiempo, la participación en proyectos de investigación articulados de manera amplia con la investigación doctoral, permitieron profundizar las vinculaciones de estas políticas con la preocupación central sobre la desigualdad social en territorios precisos del NOA. En ese sentido, se ha trabajado sobre dinámicas regionales de la desigualdad y diferencia en el PIO de Conicet y la Defensoría del Público de la Nación (García Vargas *et al.* 2017) y en el análisis de información estadística secundaria que vinculara disponibilidad de tecnologías y niveles de ingreso en el NOA (García Vargas, Golovanevsky y Chachagua, 2015) a partir de las discusiones abiertas desde la creación del CESDE (Centro de Estudios Sociales por el Desarrollo y la Equidad) y el CIITED (Centro Interdisciplinario de investigaciones en tecnologías y desarrollo social para el NOA), centros en los cuales trabajan la directora y codirectora de esta tesis y en los que se inscribe este proyecto de investigación. Finalmente, el proyecto CIUNSA (Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta) “Políticas de comunicación y cultura: un estudio desde la relación entre Estado, poder y medios” ha sido un espacio de desarrollo para la reflexión sobre las políticas públicas y el papel del Estado en acciones vinculadas específicamente a la disseminación tecnológica (Chachagua, 2017).

La presente tesis, entonces, forma parte de este recorrido más amplio preguntándose sobre enfoques, objetivos y horizontes de políticas específicas de incorporación de TIC en el sistema educativo, en tanto tema específico de la tesis

doctoral, y abarcando el cuestionamiento crítico del Programa Conectar Igualdad que se analizó en esta instancia de investigación, y al mismo tiempo abre pistas para el análisis de los recientes programas al respecto en aquellas líneas de continuidad, de clausura o de transformación que se pueden encontrar en ellas.

### **Estructura y desarrollo de la tesis**

Esta tesis presenta siete capítulos de análisis, que incluyen capítulos abocados a la reflexión teórica-metodológica, el análisis comparativo y crítico de estadísticas pertinentes para dar cuenta de los rasgos generales del contexto situacional de la educación secundaria pública salteña en cada una de las tres instituciones analizadas (y con específica mención a las relaciones con la disponibilidad general de tecnologías de la información y la comunicación -TIC- a nivel local), el análisis del material producido con diferentes métodos de acercamiento al campo y a la perspectiva de los actores escolares, un apartado con reflexiones finales, la bibliografía utilizada y los anexos correspondientes al diario de campo, las entrevistas y encuestas que formaron parte de la recolección de información.

El primer capítulo denominado “Políticas educativas y modelos de aplicación: estrategias contra la desigualdad digital. Tema, metodología y antecedentes” presenta el tema/ problema de la tesis y la especificidad local en el horizonte de indagación general. También se exponen allí los objetivos de la investigación y la estrategia metodológica de abordaje. Al tomar la perspectiva cualitativa, en esta tesis privilegiamos la exploración de todos los significados de las prácticas y la comprensión de los imaginarios y representaciones sociales que habilitan u obstaculizan el acceso a las tecnologías. De esta manera se realizaron: observaciones de clases y actividades con las netbooks en las escuelas, encuestas a estudiantes y docentes, entrevistas semi estructuradas a directivos, estudiantes, docentes y demás personal de las instituciones (ordenanzas, celadoras, etc.). La elección de la escuela pública fue central para seguir el recorrido de las netbooks, especialmente porque permitió poder indagar acerca de otros usos y no usos en el ámbito doméstico (hogar, barrio, club, etc.). Luego, como una segunda parte del capítulo, se indaga sobre el Programa Conectar Igualdad (PCI) en Argentina, su creación, principales características, fundamentación del programa, aplicación en las escuelas, distribución de los equipos y pisos tecnológicos. A continuación, para dar cuenta del estado del PCI en la provincia de Salta nos basamos en entrevistas a distintos actores claves como funcionarios de la provincia, directivos y

Referentes Técnicos Institucionales (RTI) de las escuelas. Finalmente, se procede a una sistematización de los antecedentes que constituyen el estado del arte de esta tesis, para dar cuenta de diferentes investigaciones e informes que corresponden a evaluaciones del PCI realizadas por los organismos estatales y por las Universidades argentinas. Como parte de este capítulo, realizamos un recorrido sobre los diferentes modelos 1 a 1 en Latinoamérica y las etapas diferenciadas de desarrollo de políticas de inclusión digital.

El segundo capítulo “La desigualdad en Salta. Contexto situacional y enmarcamiento del problema” plantea un recorrido teórico multidimensional para caracterizar la desigualdad en Latinoamérica y específicamente en Salta, que incluye la preocupación por elementos geográficos y regionales. Entre las dimensiones consideradas, se ha destacado el analfabetismo y las Necesidades Básicas Insatisfechas en nuestra provincia. También abordamos las desigualdades tecnológicas y las discusiones dadas acerca del campo de la comunicación y el desarrollo sobre este tema. En el segundo apartado del capítulo 2 se da cuenta de la noción de política pública vinculada a la dicotomía de inclusión/exclusión social, especialmente educativa. Finalmente, se definen las categorías que se utilizaron en el análisis de narrativas que fundamentan esta tesis: usos sociales, apropiación y domesticación de las TIC.

En el tercer capítulo denominado “La llegada de las netbooks del PCI y sus usos educativos en las aulas” se describen las representaciones en torno al dispositivo, en términos de “primer dispositivo digital propio” para los estudiantes y para los docentes. Luego se van narrando los usos educativos de las TIC, entre los que se destaca la utilización de “Chamilo” como plataforma educativa en dos de las escuelas abordadas, el trabajo colaborativo y las experiencias que se realizaron con la programación de videojuegos como apuesta a la educación digital, entre otras. Finalmente, nos aproximamos a una reflexión crítica sobre la reiterada dicotomía entre nativos e inmigrantes digitales en estas interpretaciones y en parte de los estudios críticos sobre el tema

El cuarto capítulo denominado “*Las TIC modificaron mis prácticas: docentes, netbooks y el desafío de la educación digital en las escuelas salteñas*”, plantea la relación entre docentes y TIC. En este capítulo indagamos acerca de las transformaciones producidas por la llegada de las netbooks a las aulas, la disputa por los sentidos del “rol docente”, y los desafíos que presenta esta modalidad de enseñanza aprendizaje.

El quinto capítulo denominado “Usos sociales, apropiación y domesticación de las TIC en los hogares y en las actividades cotidianas” focalizamos en el “ecosistema tecnológico” de los hogares de los y las destinatarias del PCI. Para ello, damos cuenta de las narrativas de los y las estudiantes y los y las docentes acerca de los usos sociales de las TIC en sus hogares y en sus actividades cotidianas. A partir de esas narrativas, se analizan los procesos de apropiación, domesticación e incorporación de las TIC en los hogares y con diversos grupos de referencia.

El sexto capítulo denominado “Juventudes y tecnologías: narrativas desde la escuela pública en el campo y la ciudad” caracteriza a los y las jóvenes de las escuelas analizadas con el objetivo de mostrar la heterogeneidad existente desde sus propios relatos y experiencias. También indagamos acerca de los usos de las tecnologías digitales en general, la vinculación de los y las jóvenes con los celulares y las redes sociales. Finalmente indagamos sobre sus intereses, gustos y proyecciones para cuando terminen la escuela secundaria

El séptimo capítulo denominado “El acceso a las TIC en la educación como derecho” desarrollamos un cruce de las narrativas entre funcionarios, docentes, estudiantes y directivos de las escuelas rurales y urbanas acerca de lo que piensan sobre el rol del Estado y las políticas públicas, haciendo hincapié fundamentalmente en el PCI. Especialmente, indagamos acerca del rol del Estado (y su transformación) en la Escuela Rural Mediada por TIC y profundizamos sobre las grietas existentes entre lo que estos actores dicen, lo que hacen y lo que las normativas regulan. Finalmente, en una segunda parte del capítulo desarrollamos el fin del PCI y la creación del Programa Aprender Conectados.

Luego de los capítulos de análisis, se propone un apartado denominado “Reflexiones Finales” que sistematiza los principales puntos desarrollados en vinculación con los objetivos propuestos y en la articulación comprensiva con la tríada “basal” de la tesis: juventudes, tecnologías, escuelas. A modo de cierre, después del análisis de los usos y apropiaciones de las TIC en las escuelas seleccionadas, se presentan las ideas de Inés Dussel (2010) como propuesta de abordaje e intervención para la ejecución de políticas de diseminación tecnológica, como sugerencia de trabajo y aplicación para enfrentar a la innovación y desafío que es producir y poner en circulación los conocimientos en la cultura digital.



## CAPÍTULO 1

### **Políticas educativas y modelos de aplicación: estrategias contra la desigualdad digital.**

#### **Tema, metodología y antecedentes.**

*La tecnología es una dimensión fundamental del cambio social. Las sociedades evolucionan y se transforman a través de una compleja interacción de factores culturales, económicos, políticos y tecnológicos. Es preciso, pues, entender la tecnología en el seno de esta matriz multidimensional.*

Castells, M. (2004, p. 110)

Este capítulo presenta las bases y la configuración teórico-metodológica de la tesis. Para ello, se presenta el tema problema de esta tesis y sus objetivos, luego se realiza una caracterización del contexto de las escuelas seleccionadas para el trabajo de campo, a partir de registros de la observación en las instituciones y de entrevistas a docentes, estudiantes y directivos. A continuación, se presentan las estrategias metodológicas y técnicas de abordaje utilizadas en esta investigación.

En una segunda parte del capítulo se abordan las etapas de ejecución de políticas de inclusión digital en Latinoamérica que se reconocen habitualmente en el subcontinente, haciendo hincapié en el modelo 1 a 1. Finalmente, se presenta al Programa Conectar Igualdad como política pública asociada a ese modelo, señalando, además, las variaciones y especificidades nacionales que lo distinguen del conjunto.

### **1.1 Construcción del tema: la especificidad local en el horizonte de indagación general**

Existen en nuestro país diferentes investigaciones realizadas sobre el PCI y numerosos aportes valiosos que indagan diferentes aspectos de los modelos 1 a 1 en América Latina. La lectura de tales antecedentes da cuenta de que se pueden encontrar diversas similitudes y aportes que contribuyeron a la investigación de esta tesis doctoral. Al mismo tiempo, estas lecturas nos permitieron pensar en otros interrogantes y variables asociadas al propio trayecto (individual y colectivo) de indagación de los contextos próximos y los temas relevantes para el Noroeste Argentino, y específicamente para Salta. La ejecución de una política como el PCI varía en relación con el lugar, los actores, las instituciones, el contexto político-económico-social-cultural, etc.

Esta investigación toma como punto de partida la escuela pública, como el espacio institucional estatal y público donde llegaron las netbooks del PCI, luego sigue el recorrido de estos dispositivos hacia otros ámbitos: las aulas (del campo y la ciudad), las casas (del campo y la ciudad), y otros ámbitos de circulación como el ciber, el club, el barrio, etc. El trabajo teórico-metodológico se constituyó a partir de una tríada de temas centrales: juventudes, tecnologías y escuelas públicas, que permitieron analizar las dinámicas y características del Conectar Igualdad y sus eventuales relaciones con la desigualdad existente en la provincia de Salta.

Por tanto, en la investigación de esta tesis, se indagó específicamente acerca de las políticas de disseminación tecnológica en Salta, mediante los usos sociales y las apropiaciones de las tecnologías digitales de jóvenes y docentes en diferentes escuelas públicas secundarias. Las instituciones elegidas fueron:

- Escuela 1- Barrio Palermo
- Escuela 2 -Villa Mitre
- Escuela 3- Rural Mediada por TIC – Sede Santa Teresa y Sede La Bomba – Dpto. de Anta, provincia de Salta.

El trabajo de campo en las escuelas seleccionadas se realizó desde febrero de 2015 hasta Diciembre 2017<sup>3</sup>.

El tema se construyó en base a la experiencia de aplicación del modelo 1 a 1 mediante el Programa Conectar igualdad (PCI); sus cambios y continuidades en las instituciones seleccionadas; las variaciones y estrategias de acceso a equipamiento en la coyuntura de esas transformaciones; su impacto en el aula y en los contextos cotidianos de los jóvenes.

A nivel general, como objetivo central nos propusimos comparar la implementación de las distintas políticas de acceso a las TIC (PCI y educación rural mediada por tecnologías) en escuelas de Salta, a partir del análisis de los usos sociales y apropiaciones de las tecnologías digitales (especialmente netbooks) en estudiantes y docentes de estas instituciones. Es por eso que esta investigación, específicamente, ha buscado:

- describir y analizar los usos que realizan los estudiantes y docentes de las tecnologías digitales adentro y afuera de la escuela.
- indagar acerca de los procesos de apropiación y domesticación de las tecnologías digitales;
- describir y analizar dificultades, potencialidades y limitaciones que presentan los dispositivos digitales como herramientas de aprendizaje, para docentes y para estudiantes.

---

<sup>3</sup> Cabe aclarar que se tomó este periodo de dos años para la tesis doctoral, pero la indagación en estas escuelas y seguimiento del PCI comenzó y se viene realizando desde hace varios (específicamente, desde la carrera de grado, tal como se señaló en la introducción) en diversas instituciones educativas.

- describir y analizar los procesos de cambio que se produjeron en las cuatro escuelas públicas seleccionadas: formas de enseñanza-aprendizaje; vínculos e intercambios entre docentes y estudiantes; y producción de contenidos.

Para ello, se interpretó las diferentes percepciones de los jóvenes destinatarios con respecto a las TIC y específicamente al PCI como política pública y se analizó las narrativas de los docentes frente al desafío que implica la “revolución tecnológica” en la educación, atendiendo especialmente a las menciones del PCI.

## **1.2 Las escuelas urbanas analizadas en Salta**

### **1.2.1 Escuela 1**

La primera institución en la que realizamos trabajo de campo está ubicada en la zona oeste alta de la ciudad de Salta, más específicamente en el barrio Palermo. Fue inaugurada el 1 de Marzo de 2011, en el marco del Programa Nacional “Más escuelas”, por el ex Ministro de Educación Alberto Sileoni. El establecimiento cuenta con doce aulas, núcleos sanitarios que incluyen un servicio para alumnos con capacidades diferentes, una biblioteca con archivos, sala de computación, área de taller, laboratorio, dirección y administración. Dos años después, el 20 de Marzo de 2013, Sileoni visitó el colegio nuevamente pero en esa oportunidad para entregar 776 netbooks del PCI. La primera entrevista que realizamos en esta institución fue al director, quien nos comentó a nivel general sobre la composición tecnológica de esta escuela:

“Tenemos la orientación en informática, por eso apostamos plenamente a la incorporación de las tecnologías en la educación. Tenemos un gabinete de informática con 20 computadoras, 2 cañones, 1 biblioteca con un televisor de 42 pulgadas, 40 películas educativas para que los chicos vean en horas libres” (Juan, Director de la Escuela 1).

Durante el año 2015, la totalidad de estudiantes y docentes de este establecimiento recibieron la netbook del PCI, logrando así ser la primera escuela en Salta que lo conseguía. En 2016 la situación no se repitió ya que como dijimos anteriormente después del cambio de gobierno a nivel nacional, numerosas políticas y programas educativos y sociales cambiaron de rumbo. A causa de esta situación, el director junto a los RTI tuvieron que gestionar otras formas para que los estudiantes que ingresaron al colegio durante 2016 y 2017 puedan acceder a una computadora. Después de muchos intentos, lograron concretar el “carrito informático” que es una acción que implementaron en el colegio para “paliar” la falta de netbooks en el primer año.

Entonces con las computadoras del remanente anterior (2015) se armó un carrito “como el de los supermercados”, en el que se trasladan las computadoras al aula para su uso. Las mismas son utilizadas generalmente en grupos y sólo en el horario de la materia que lo requirió, luego deben volver al carrito y se quedan en la escuela<sup>4</sup>.

Actualmente el colegio cuenta con una matrícula de 760 estudiantes, que cursan en el turno de mañana o tarde, el nivel secundario. La población se compone por varones y mujeres entre 13 y 18 años, residentes en los barrios aledaños: Palermo I, Palermo II, Palermo III, Roberto Romero y Atocha.

La elección de esta institución como parte de la investigación de esta tesis doctoral radica en las condiciones socio económicas que presenta, en la localización la ubicación, y en el hecho de haber sido la primera escuela en Salta en recibir netbooks para la totalidad de sus estudiantes (año 2013). Tales características forman parte de las representaciones de los distintos actores involucrados:

“Esta es una escuela solidaria, tenemos que trabajar el aspecto social con los chicos. La zona es peligrosa; y la escuela está en el medio de la tormenta, por eso está todo enrejada. Aquí adentro es otro mundo, por eso tratamos de mantener y contener a los jóvenes aquí” (Juan, Director de la Escuela 1).

La zona Oeste Alta se encuentra a unos 45 minutos (en transporte urbano) del centro de la ciudad. La escuela está ubicada a la entrada de esta zona, al lado de un gran descampado (donde los fines de semana realizan una feria de ropa y verduras a precios populares), del otro lado se ubica la comisaría del barrio y una cancha de fútbol/básquet. En diagonal a la institución se encuentra la parada de la línea urbana “4A” de colectivos (que conecta el centro de la ciudad con el barrio). El director de la Escuela 1 no vive en la zona, pero sobre el lugar comenta que:

“muchos creen que en el barrio hay dos clases de jóvenes, aquellos que vienen a estudiar al colegio y aquellos que no. Pero yo no puedo decir que sea efectivamente así, o cuáles de ellos son buenos o malos. Los que estudian usan uniforme y traen carpetas, y los demás los miran desde afuera del alambrado, desde los baldíos en las esquinas. Finalmente todos estos jóvenes son iguales, sólo que algunos eligieron estudiar y otros eligen otras formas de vida” (Juan, Director de la Escuela 1).

### **1.2.2 Escuela 2**

La segunda institución analizada está ubicada en Villa Mitre, al este de la ciudad de Salta Capital. Para llegar a este barrio, hay que tomar el colectivo urbano de la línea

---

<sup>4</sup> Se tomó como referencia al programa Laboratorio Móviles Computacionales desarrollado en Chile. Y actualmente es lo que plantea el PAC.

“2B” desde el centro de la ciudad, y se demora alrededor de 45 minutos en un horario normal (no pico). Esto indica la distancia a la que se encuentra ubicado este barrio, que para muchos de sus habitantes “es otra ciudad dentro de Salta”. La zona Este de la ciudad salteña está tan alejada, que los vecinos de allí cuentan con todos los servicios –o por lo menos con la mayoría- que necesitan, para evitar tener que trasladarse al centro de la ciudad. Alrededor se encuentran los barrios Villa Floresta, La Fama, el asentamiento Jardín y Juanita, y el parque industrial.

Villa Mitre es muy conocido por el estadio Club Atlético Mitre, que tiene una capacidad de 4.500 personas, denominado “Miguel Pascual Soler”, el campo de juego tiene tres tribunas, que se llenan cada domingo cuando hay partido. El club -también conocido como el “Capo del Este”- es central para el barrio, por lo que muchos de los vecinos participan de las diferentes actividades que allí se proponen, como el fútbol para niños y para adultos, comisión coordinadora, sede social, handball, hockey, etc. También muchos de ellos sostienen que la identidad del barrio está vinculada a la “pasión por el club de sus amores”, y por la rivalidad con el club de Villa San Antonio, un barrio cercano.

Sin embargo, no todo es el club, la escuela también cobra gran relevancia por ser el único secundario en la zona. La institución cuenta con tres turnos de clases: mañana, tarde y vespertino. El colegio se conforma como un espacio de encuentro para los jóvenes de la zona ya que allí no sólo pueden estudiar, sino también hacer amigos, experimentar con las tecnologías y ser partícipes de procesos educativos innovadores. Todos los turnos pertenecen al secundario y recibieron las correspondientes netbooks y equipamiento del PCI. En la primera visita a esta institución entrevistamos a Rodrigo (48 años), un profesor de tecnologías que también es Referente Técnico Institucional (RTI) del turno mañana:

“El Conectar Igualdad en la provincia aún existe. La dependencia cambió. Ahora depende de EDUC.AR. Después de un tiempo sin novedades, en 2017 volvieron a llegar las netbooks. Y tenemos noticias de que habrá netbooks por cinco años más” (RTI de la Escuela 2)<sup>5</sup>.

En esta nueva etapa del programa, también está previsto el cambio de piso tecnológico. Por ejemplo, las netbooks que llegaron en 2017 ya no vienen para enlazarse a un servidor escolar, sino a un servidor central. Para eso se necesita otro tipo

---

<sup>5</sup> Estas entrevistas se realizaron durante el período abordado en la tesis, por lo que no se tiene en cuenta la disolución del PCI en el año 2018.

de estructura. La escuela cuenta con conexión a internet, los estudiantes y docentes se conectan mediante el servidor escolar actualmente. Además existen algunas diferencias entre las computadoras de antes y ahora. El RTI de la Escuela 2 dice que “no son mejores, ya que las computadoras nuevas son muy frágiles. Por ejemplo de 90 que entregamos en la última tanda, al mes había 10 con problemas; y a los dos meses 30 ya no funcionaban. Son frágiles”. También recuerda que con las anteriores computadoras no pasaba lo mismo, “las primeras que salieron en 2011 eran fuertes y de mejor calidad”. En 2017, en el turno de la mañana 420 estudiantes tienen sus computadoras. Por la noche 297 y por la tarde 374 estudiantes. “Casi todos tienen computadoras, sólo faltan los del primer año, para completar. Todos los profesores tienen computadora” cuenta el RTI de la Escuela 2.

### **1.3 La nueva modalidad de escuela secundaria rural mediada por TIC**

En cuanto a la oferta de educación secundaria en zonas rurales en Salta en el año 2010 se relevó un total de 489 escuelas primarias rurales (30.830 alumnos) mientras que el número de unidades educativas de educación secundaria rural era de 402 (15.362 alumnos). Si bien la diferencia entre la cantidad de escuelas primarias y la de escuelas secundarias no resulta tan significativa como en otras provincias, sí es importante señalar que la cantidad de alumnos que asisten a nivel secundario representa menos de la mitad de alumnos que asisten al primario<sup>6</sup>. Esto da cuenta de un gran desafío que tiene el estado por garantizar el derecho a la educación obligatoria de todos los jóvenes que viven en estas zonas.

Además las condiciones de vida de la población rural plantean otros desafíos para lograr la universalización de la educación. Estos desafíos nos muestran que la secundaria en parajes rurales es una acción necesaria para la población, pero a su vez no alcanza ya que en estos lugares sufren de la falta de múltiples servicios básicos como la luz eléctrica o el agua potable.

Es así como se empieza a desarrollar la idea de promover el acceso al secundario a los jóvenes que habitan en parajes rurales, quienes hasta años anteriores sólo podían acceder a la escuela primaria, de allí que se celebra en 2013 un convenio de cooperación entre las autoridades educativas de la provincia de Salta, UNICEF y Conectar Igualdad

---

<sup>6</sup> Duro, E. (2016) Secundarias rurales mediadas por TIC. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 2º edición, p. 35.

para concretar las aulas virtuales. Esta política se denomina “Escuela Secundaria Mediada por TIC”. Según el proyecto original, las metas generales de esta modalidad son:

- garantizar el acceso a la educación secundaria de aquellos adolescentes criollos e indígenas que residen en poblaciones rurales dispersas y que actualmente no disponen de una oferta de educación secundaria en su territorio;

- disminuir las brechas digitales existentes entre estudiantes y comunidades educativas rurales y poblaciones que residen en zonas urbanas, a través de la inclusión de propuestas de enseñanza y aprendizaje que integren las TIC;

- cumplir con los objetivos que dispone la Ley Nacional de Educación y las reglamentaciones sobre educación secundaria del Estado Argentino.

En ese sentido es que el PCI fue la política pública con la que se alcanzó mayores niveles de articulación en la provincia de Salta ya que este programa aportó las netbooks para los estudiantes. Esos dispositivos no sólo constituyen una herramienta más en el aula, sino que resultan imprescindibles para el acceso al trayecto formativo en sí mismo.

La política de educación rural mediada por TIC se encuentra también en Jujuy, Chaco y Misiones. Este proyecto prevé las “Aulas Tecnológicas” que contribuyen al enriquecimiento de las prácticas de enseñanza a partir de una dinámica colaborativa para la selección de temas y materiales. Las aulas llegaron a cada sede con un “Manual de Uso” que contiene explicación pertinente sobre los modos de uso, datos sobre los usuarios y contraseñas, etc. También se trabajó previamente con cada equipo directivo, docentes, tutores y apoyos técnicos, para ver en conjunto la dinámica de su uso, la propuesta pedagógica, su estética y sus posibilidades. “Cada aula tecnológica está integrada por: 1 servidor central (con monitor, teclado y mouse), 5 netbooks, 1 router inalámbrico que permite enlazar las netbooks al servidor central del aula armando la intranet, 15 pendrives y 1 estabilizador de tensión” (Duro, 2016, p. 80).

El servidor del aula tecnológica está organizado a partir de blogs y plataformas para proveer a los usuarios un entorno de navegabilidad similar a un sitio web, amigable y sencillo. El servidor de cada aula tecnológica cuenta con la siguiente estructura interna: Una videoteca (Plataforma Wordpress<sup>7</sup>), una biblioteca (Plataforma Wordpress), un espacio para compartir producciones (Plataforma Wordpress) y un aula

---

<sup>7</sup> WordPress es un sistema de gestión de contenidos o CMS enfocado a la creación de cualquier tipo de página web.



digital (Plataforma Moodle<sup>8</sup>). Todos estos recursos están disponibles para que los docentes puedan preparar sus planificaciones y clases.

Para que esta modalidad funcione efectivamente los entornos virtuales están cargados en la plataforma Moodle, que cuenta con una comunidad online y en actualización constante<sup>9</sup>, por lo que la plataforma integra fácilmente otros sistemas y softwares. Lo más importante de esta plataforma es que acepta la carga masiva de usuarios y permite la exportación de la información en diferentes formatos. Además posibilita que se pueda realizar un seguimiento de las actividades. En las aulas virtuales los estudiantes van construyendo conocimientos de modo individual y/o colectivo de manera colaborativa. Interactúan a su vez con diferentes recursos y actividades como foros, tareas, lecciones, videos; y tienen la posibilidad de comunicarse en tiempo real con su docente y sus pares. En el “Manual de Uso de UNICEF” se establece que las plataformas educativas virtuales pueden brindar diferentes propuestas educativas, pero para ello es preciso tener en cuenta ciertos factores que resultan imprescindibles para concretar los resultados deseados. El manual nombra los siguientes:

Clarificar y poner en común los objetivos pedagógicos; generar criterios comunes de comunicación entre los usuarios; planificar las secuencias didácticas y los proyectos teniendo en cuenta las dimensiones, las posibilidades y las limitaciones de esta estructura virtual. (Duro, 2016, p.87)

Para que la plataforma funcione efectivamente, no sólo se necesita de la conexión a internet, sino también que los docentes conozcan la plataforma, acuerden el tipo de “Actividades” o “Recursos” que la plataforma brinda como herramientas para la planificación y el acceso hipertextual de los contenidos, que revisen el modo de escritura y armado de las actividades, que coordinen con otros docentes, etc. Todas esas acciones son fundamentales para que la planificación se desarrolle plenamente en estos nuevos formatos innovadores mediados por TIC.

Las aulas virtuales del nuevo formato de escuela media están ubicadas en las diferentes sedes (ver mapa) de los trece parajes participantes: La Bomba, Santa Teresa, Los Pozos, La Argentina, Campo Duran, Madrejones, Pozo la Piedra, El Mirador, Siervo Cansado, Pucará, Medialuna, Tremental y Esquina de Guardia (Provincia de Salta). Las aulas virtuales se instalaron en las instituciones primarias de estos parajes

---

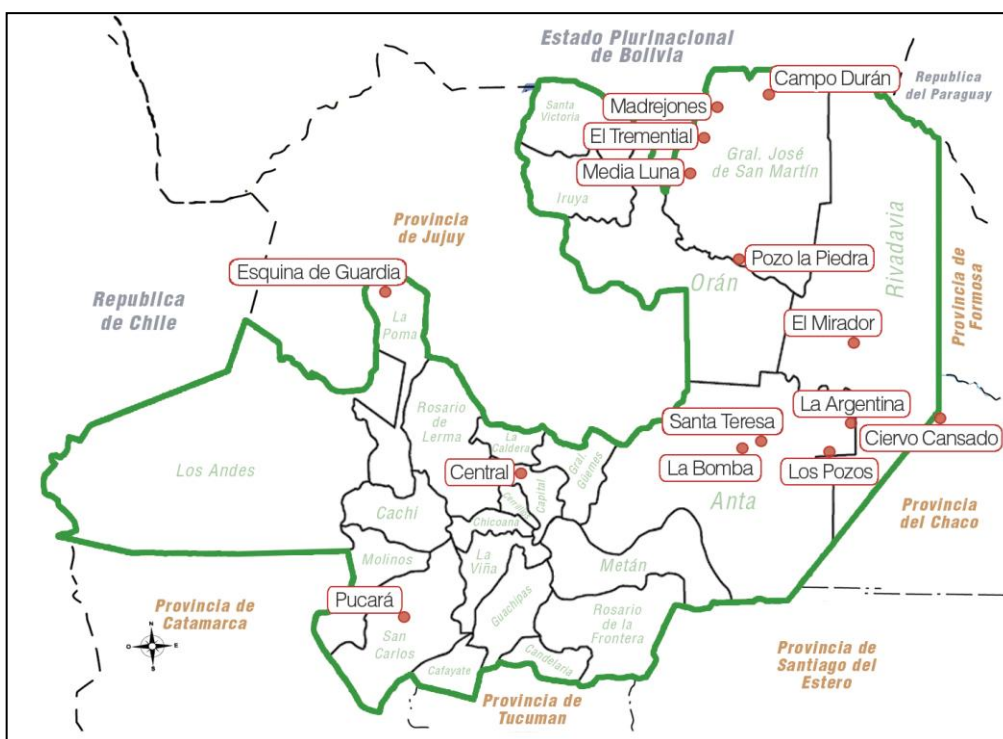
<sup>8</sup> Moodle: Un sistema de código abierto (gratuito) que permite la personalización del entorno acorde a las necesidades de la institución que lo utilice.

<sup>9</sup> <http://www.edusalta.gov.ar/index.php/2014-05-09-13-50-01/partes-de-prensa/4324-incorporacion-de-una-nueva-plataforma-virtual-en-el-colegio-5212-mediado-por-tic>

(ya que, como se dijo, son áreas que carecen de establecimientos secundarios), donde los jóvenes asisten para tomar clases y cumplen el mismo horario que una escuela tradicional.

Imagen N° 1:

Mapa de la Provincia de Salta – Sedes de la ERMT



Nota: El mapa es de realización propia a partir de los datos otorgados por los coordinadores y las coordinadoras de UNICEF en Salta con el objetivo de bridar la ubicación geográfica de las 13 sedes de la Escuela Rural mediada por TIC (2018).

Los docentes dictan las materias a través de una plataforma virtual (desde la capital salteña) y el uso de intranet. Hay facilitadores (o tutores) en cada paraje que regulan las actividades, toman asistencia y coordinan todo lo referido a la educación a distancia. En diciembre de 2015 se graduó la primera colación de jóvenes, quienes pasaron a ser propietarios de las netbooks del PCI que tenían en comodato.

La escuela secundaria mediada por TIC es una institución en donde los docentes planifican sus clases y luego las cargan en una plataforma virtual, a la cual pueden acceder tanto los tutores como los estudiantes de las sedes. Los facilitadores son los encargados de orientar a los estudiantes en el desarrollo de las actividades propuestas por los docentes. Los estudiantes cuentan con netbooks propias y otras herramientas

digitales como celulares, pantalla, proyector, parlantes, pendrives, para acceder a los entornos virtuales y poder comunicarse. El problema de la conectividad se manifiesta de manera frecuente en estas zonas por lo que tuvieron que buscar otras alternativas como el uso de pendrives, materiales multimediales y recursos digitales fuera de línea. Esto permite un cursado virtual pero también presencial.

Los estudiantes de la escuela secundaria comparten en un salón grande el pluriaño, es decir que están en el mismo lugar los de primer año, los de segundo, tercero, etc. La escuela primaria es semejante, por la poca cantidad de aulas y porque no son muchos estudiantes. Las aulas están equipadas con mesones, que se dividen por año, con sillas que se ubican alrededor de esas mesas, con varios enchufes en las paredes, con zapatillas eléctricas para conectar y con cables por todos lados.

### **1.3.1 Escuela 3**

En esta tesis focalizamos en el trabajo de campo desarrollado específicamente en dos de las sedes de esta escuela rural en el departamento de Anta de la provincia de Salta. Nos referimos a las sedes de Santa Teresa y La Bomba, ubicadas sobre la ruta provincial 52. La primera se encuentra a 60 Km de la localidad de Las Lajitas, mientras que la segunda queda un poco más cerca a 48 km del pueblo. Para llegar a ambas sedes es preciso contar con un vehículo propio, en lo preferible una camioneta, ya que el camino no es asfaltado y es muy complicado mantener el equilibrio por la cantidad de pozos existentes. Esto se complejiza aún más cuando llueve, porque estos terrenos se inundan y es imposible llegar a las escuelas. A La Bomba se demora alrededor de una hora reloj, mientras que desde Las Lajitas a Santa Teresa, un poco más de dos horas. A la primera asisten 28 estudiantes de nivel secundario, de los cuales 18 se quedan en el albergue escolar durante toda la semana. A la otra sede<sup>10</sup> asisten 20 estudiantes que pertenecen a diferentes puestos: La Bomba, Toro Pozos, Santo Domingo, Santa Silvina, El 60, Santa Genoveva y otros más alejados.

---

<sup>10</sup> A partir de Marzo de 2018, la sede de La Bomba y Los Pozos se unificaron, quedando solamente la de Los Pozos ya que a los estudiantes les quedaba más cerca allí.

## Imagen N° 2

*Placa de entrada a la sede Santa Teresa*



Nota: Fotografía propia tomada durante la realización del trabajo de campo.

Luciana (47 años, profesora que está en la sede central de la ciudad Salta-Escuela 3) cree que este modelo de escuela secundaria es una experiencia maravillosa, porque transforma la vida de los jóvenes en espacios alejados de lo urbano y también resalta que “es un desafío constante, diariamente”. Marian (14 años, estudiante que vive en el albergue estudiantil y cursa en la Escuela 3) piensa que es una experiencia fantástica, pues “de otra manera no podríamos estudiar, y nos tendríamos que dedicar a otra cosa, esta oportunidad que tenemos es muy valorable y no podemos desaprovecharla”. Por su parte, Juana (40 años, profesora de la Escuela 3), más crítica, dice que “es un sistema muy positivo pero con carencias”.

Una variable clave para comprender este formato innovador de educación son los modos en que se establecen las situaciones de comunicación, ya que desafían a pensar el proceso de enseñanza-aprendizaje en clave de una perspectiva comunicacional. La comunicación constituye un factor fundamental en toda escuela, sin embargo en estas sedes la comunicación esa característica se acentúa. Como señala Washington Uranga (2006) la comunicación es un proceso social de producción, intercambio y negociación de formas simbólicas, fase constitutiva del ser práctico del ser humano y del conocimiento que de allí se deriva. De esta manera podemos decir que la comunicación se define por la acción (Thompson, 1998) porque es a través de nuestras acciones (que) vamos configurando modos de comunicación. Esta definición de la comunicación como interacción social, se encuentra en una perspectiva del pensamiento latinoamericano de la comunicación que apunta a trascender el aspecto estrictamente técnico para ubicarlo sobre todo en el espacio de las relaciones entre sujetos, enmarcados en contextos sociales y culturales.

Las plataformas educativas ofrecen espacios diversos de interacción como lo son los foros generales, servicios de mensajería y chats. Además existen otras formas de comunicación a través de celulares, correos electrónicos, redes sociales y mensajería. Duro (2016) considera que la efectividad de estos procesos comunicativos es alta en función de tres situaciones fundamentales:

- 1) una cuestión de derecho a la educación. En los parajes alejados suele no existir oferta educativa de secundaria por los altísimos costos del formato tradicional en relación con la población beneficiaria;
- 2) por la ausencia de profesionales docentes en comunidades rurales alejadas que puedan conformar una oferta presencial continua;
- 3) en términos de costo, efectividad y factibilidad, promover este tipo de secundarias mediadas con TIC en zonas rurales dispersas, adquiere altísimos beneficios para los adolescentes y jóvenes que acceden a un derecho básico y también impacta en sus comunidades. (Duro, 2016, p. 70).

Esta política suma puntos en términos políticos a los gobiernos o a aquellos funcionarios que lo promueven, ya que es una política que se puede aspirar a expandir en otros territorios rurales dispersos y de esa manera garantizar la educación a la totalidad de la población y especialmente a las comunidades criollas o indígenas que no contaban con secundaria.

El facilitador es un miembro elegido entre la comunidad, puede ser un docente o no, hay casos de personas que tienen estudios secundarios completos, y casos en los que ese nivel educativo no se ha alcanzado. Lo fundamental en la elección de este facilitador no es el título sino las capacidades que tenga para coordinar las actividades de los estudiantes y para brindar conocimiento del contexto de las sedes. El rol del facilitador es muy importante, ya que acompaña a los estudiantes diariamente, no sólo en cuestiones académicas sino también en términos de contención y apoyo para la continuidad y la retención educativa. Además, debe articular la comunicación con los profesores que están en la sede central. Cuando hay problemas de conexión, el facilitador debe descargar las actividades que los profesores envían, leerlas e implementarlas en las sedes, con los estudiantes, siguiendo las sugerencias o propuestas de los profesores. Sumado a esto, los facilitadores también colaboran en otras tareas como el mantenimiento de la sede, la preparación del desayuno o merienda, la articulación con las comunidades y el desarrollo de intervenciones dirigidas a garantizar la continuidad de las trayectorias escolares. Por todas estas razones, como se dijo, su rol

es fundamental para garantizar el funcionamiento de estas sedes y su tarea resulta compleja en tanto implica atender a múltiples dimensiones de esta nueva modalidad.

Por otra parte, los profesores tienen como tarea principal planificar las clases, preparar los trabajos prácticos, luego subirlas a la plataforma y enviarlas por correo electrónico. También deben corregir y evaluar estas tareas. Y estar a disposición de los estudiantes para dar respuesta ante consultas y dudas lo más rápidamente posible. En tanto, los directivos y profesores también asumen roles distintos respecto de las escuelas tradicionales. Trabajan en equipos y por área para la planificación de actividades, viajan a las sedes a visitar a los estudiantes una vez por trimestre, brindan consultas y disipación de dudas por las redes previstas. Todo este movimiento, y la superposición de planos de interacción virtuales y reales forman parte de la cuestión general que suele denominarse re configuración de roles, en la educación mediada por TIC, e implica no sólo formación en la parte digital, sino también el ejercicio pleno y consciente del trabajo que realizan.

“Venir a las sedes a trabajar nos cambia la mirada que tenemos desde la ciudad” cuenta Celia (32 años, profesora de la Escuela 3), en una de las visitas que se realizó a la sede de Santa Teresa, para actividades presenciales con los estudiantes. “A veces nos cuesta tomarnos un par de días para viajar, porque no es cuestión de horas, hay sedes que están muy alejadas, y es toda un travesía poder llegar, pero cada vez que lo hago, descubro lo importante que es para los estudiantes tenernos cerca también” Celia (32 años, profesora de la Escuela 3). En este caso, no hay obligación establecida para que los docentes viajen a las sedes, pero si un trabajo colectivo impulsado por parte de la Directora de la Sede y de los referentes tecnológicos de UNICEF en Salta. La Directora de la Escuela 3 cuenta que:

“en las jornadas pedagógicas trabajamos mucho con los docentes, aspectos sociales y culturales, que superan lo educativo, o que en todo caso lo constituyen, lo complementan. Es la forma de diferenciar a los estudiantes de las sedes con los de un colegio tradicional de la ciudad. No porque sean mejores, sino simplemente distintos. Nos turnamos para viajar, y nos organizamos con los profes dependiendo de sus proyectos y sobre todo disponibilidad” (Cristina, Directora de la Escuela 3).

Las sedes rurales funcionan en los edificios correspondientes a la escuela primaria. La organización internacional UNICEF fue clave en el proceso de reacondicionamiento de estas instituciones porque, junto a la provincia, se encargó de toda la conectividad y de la instalación de los equipos necesarios. Por lo general, tanto

el nivel primario como el secundario comparten las instalaciones. Todas las sedes cuentan con un albergue donde muchos estudiantes (alrededor del 60 % de los estudiantes de todas las sedes) se quedan a dormir durante la semana, y los viernes regresan a los puestos. Los puestos son la denominación que reciben los hogares de estos estudiantes y sus familias; y tal categoría proviene del uso extendido en el ámbito rural argentino para referirse a cada una de las partes en las que se divide una finca para cuidar la hacienda, y a la vivienda que tiene ahí su responsable. En el ámbito de influencia de la escuela rural, los puestos están muy alejados entre sí. Los estudiantes comparten el comedor, la biblioteca, los baños, y el conjunto de las instalaciones escolares.

Por la ubicación geográfica, las sedes no tienen acceso a luz eléctrica, sino que cuentan con paneles solares<sup>11</sup> y un generador eléctrico que produce luz y agua para cada institución. El agua en estas zonas no es potable, por lo tanto es una de las necesidades más importantes. Al no tener luz eléctrica se complica aún más la conectividad. Todas las sedes cuentan con antenas propias de ARSAT<sup>12</sup> mediante las cuales se conectan a internet, de esa manera pueden utilizar la plataforma educativa, descargar tareas, comunicarse por whatsapp, entre otras actividades. Este año, tuvieron que contratar además otra antena de un privado para mejorar el servicio<sup>13</sup>.

Celeste (42 años, profesora de la Escuela 3) sostiene que este nuevo modelo de escuela posibilita que los jóvenes estudien, pero encuentra como principal desventaja los problemas de conexión. “Eso produce muchas fallas en la comunicación entre alumnos, docentes y coordinadores”. Alicia (29 años, coordinadora de una de las sedes de la Escuela 3) cuenta que “la luz funciona durante el día hasta las 22hs porque apagan el generador para reservar para el día siguiente, eso en el mejor de los casos, ya que el problema de luz y conectividad es de todos los días, en diferentes horarios”. Esto genera demora para la carga de las netbooks y de la conexión de los estudiantes con los docentes. Joaquín (37 años, profesor de la Escuela 3) dice que las baterías de las

---

<sup>11</sup> Un panel solar es un dispositivo que capta la energía del sol para su aprovechamiento. En la escuela cuentan con los colectores solares, utilizados para producir agua caliente y paneles fotovoltaicos, utilizados para generar electricidad mediante energía solar fotovoltaica.

<sup>12</sup> ARSAT es la empresa nacional Argentina encargada de brindar servicios de telecomunicaciones a través de una combinación de infraestructuras terrestres, aéreas y espaciales. ARSAT operaba como un distribuidor de capacidad satelital a terceros, y también como responsable del desarrollo de satélites y la infraestructura terrestre para el sistema de televisión digital en Argentina.

<sup>13</sup> Esta situación se debió a la falta de inversión y cambio de rumbo de algunas políticas tecnológicas en nuestro país que sostenían a ARSAT. Entonces antes esta situación compleja, UNICEF decidió contratar por su parte otras antenas privadas como Claro o Telespazio, para continuar teniendo conectividad en las sedes.

netbooks no son muy buenas, se descargan rápidamente, y eso implica un problema porque hay que cargarlas con más frecuencia.

Imagen N° 3

*Sede Santa Teresa – Dpto. Anta- Provincia de Salta*



Nota: Fotografía propia tomada durante la visita a la sede.

Imagen N° 4 y 5

*Sede La Bomba – Dpto. Anta- Provincia de Salta*



Nota: Fotografías propias tomada durante la visita a la sede.



#### **1.4 Estrategia metodológica: técnicas de abordaje y de recolección de datos**

Para concretar los objetivos de la presente tesis se construyó una propuesta metodológica cualitativa, ya que los usos sociales y apropiaciones de las netbooks del PCI se buscaron principalmente en los relatos, la observación situada y las voces de los actores. La tarea metodológica prevista en el proyecto se respetó en sus bases, y requirió los necesarios ajustes vinculados al dinamismo de las políticas de acceso a las TIC. En efecto, toda política pública (en tanto proceso social) varía en el tiempo y esa historicidad de los procesos sociocomunicacionales se reflejó en cambios de diferente magnitud durante el periodo de trabajo. Durante el proceso de investigación que condujo a esta tesis (2014-2018), el Programa Conectar Igualdad se modificó de diversas maneras, lo que hizo replantear varios de los ejes que se abordaba en esta investigación. Entonces algunas estrategias fueron variando, al principio el objetivo central parecía saldado en la actividad de recuperación de experiencias de estudiantes y docentes; pero durante el transcurso de la investigación, se fueron incorporando las voces de otros actores que también son parte de esta política, y cuya incidencia en el territorio de indagación directa (sin dudas, previamente existente) quedaba evidenciada por las transformaciones del programa: funcionarios de la provincia, directivos de las escuelas, algunos familiares, etc.

La escuela pública como institución fue elegida especialmente porque la consideramos un espacio de encuentro relevante, y desde allí pudimos indagar sobre las percepciones, representaciones, limitaciones, que generan estas políticas de diseminación tecnológica, ya que “cuando tomamos en cuenta el contexto reconocemos que el significado se produce en interacciones ubicadas en espacios sociales definidos que son, sin embargo, transformados por los actores sociales a partir de continuas negociaciones culturales” (Santos y Márquez, 2003, pp. 96-97).

En esta investigación nos propusimos ampliar el concepto de usos y apropiaciones, ya que la perspectiva dominante de evaluación cualitativa indaga el nivel de competencias adquiridas para manejar los dispositivos digitales. Entonces, en primer lugar, aquí evitamos utilizar indicadores elaborados previamente sobre el uso y/o la apropiación, ya que esto dificultaría la tarea de ver y rastrear otros usos significativos no contemplados en dichos indicadores. Como sostiene Winocur (2016), en este ámbito “por lo general se evalúa si saben o no manejar una herramienta o programa, entonces una persona que no cuenta con este mínimo de habilidades no puede ser reconocida

como usuario en el relevamiento de los datos, y por lo tanto se entiende que no producirá ningún tipo de apropiación productiva, cognoscitiva o lúdica” (p.126). En algunos estudios (Center for the Digital Future, 2016), los “no usuarios” son conceptualizados como “usuarios próximos”, pero siempre dependiendo de un tercero para encargar búsquedas o consultar información. En consecuencia, si la medición o indagación de los usos y potencialidades de las TIC tienen como condición necesaria el desarrollo de competencias digitales, muchas de las apropiaciones de orden simbólico que no involucran el manejo prescripto de la computadora se vuelven invisibles en el relevamiento de los datos para la evaluación.

Entonces, como no utilizamos indicadores previos, en esta investigación privilegamos la exploración de todos los significados de las prácticas y la comprensión de los imaginarios y representaciones sociales que facilitan o entorpecen el acceso a las tecnologías. De esta manera, fue posible detectar aquellos “resultados no previstos” por una política pública, con el objetivo de explorar y proyectar otras estrategias de apropiación de las TIC no contempladas en las bases del programa.

Si bien, como marcamos anteriormente, la investigación resalta la centralidad de la escuela como espacio de encuentro asociado a lo público, también se indagó acerca de los usos y apropiaciones en el hogar. En este sentido pensamos al ámbito doméstico no solo como el “contexto” donde se utilizan las TIC, sino como un espacio físico y simbólico que estructura de manera fundamental el conjunto de prácticas y representaciones cotidianas que intervienen en la apropiación de las tecnologías (Morley, 2008; Winocur y Sánchez Vilela, 2016). Es importante tener en cuenta que cada espacio le da un sentido distinto al proceso socio-cultural de apropiación de la computadora, que no está determinado solo por las posibilidades de la tecnología, sino por el universo simbólico de referencias y prácticas compartidas inter e intra generacionalmente (Winocur, 2009, p. 18).

Además, es necesario destacar que la incorporación de las computadoras en los hogares más desfavorecidos económicamente plantea muchos conflictos de sentido entre el *habitus doméstico* y el *habitus tecnológico* <sup>14</sup>(Winocur y Sánchez Vilela, 2013, p. 36). La asociación del PCI con el acceso al primer dispositivo propio fue la principal

---

<sup>14</sup> Relación que se desarrolla en el capítulo 5 de esta tesis.

razón por la que metodológicamente optamos para esta investigación: la escuela y el hogar como lugares centrales de encuentro de los jóvenes destinatarios y destinatarias.

El control de las computadoras, a diferencia de otros artefactos, no depende del encendido/apagado sino que requiere de ciertas disposiciones y destrezas que no están enraizadas en el habitus doméstico. Como bien señala Jesús Martín Barbero:

Nuestra inserción en la nueva mundanidad técnica no puede ser pensada como un automatismo de adaptación socialmente inevitable sino más bien como un proceso densamente cargado de ambigüedades y contradicciones, de avances y retrocesos, un complejo conjunto de filtros y membranas que regulan selectivamente la multiplicidad de interacciones entre los viejos y los nuevos modos de habitar el mundo. De hecho, la propia presión tecnológica está suscitando la necesidad de encontrar y desarrollar otras racionalidades, otros ritmos de vida y de relaciones tanto con los objetos como con las personas. (Martín-Barbero, 1993, p. 13).

En este sentido es que la indagación de los usos y no-usos (esto es, las disonancias entre algunos “usos” previstos normativa o idealmente y los efectivamente materializados) fue fundamental para entender los procesos de apropiación y domesticación en las escuelas seleccionadas.

Para sistematizar y describir las narrativas y prácticas asociadas a la experiencia sociotécnica y educativa de este programa, se partió de las materialidades situacionales involucradas en el proceso de incorporación y uso de los dispositivos en las escuelas seleccionadas en la provincia de Salta, pero se extendió hacia aquellas que conforman el contexto de las y los destinatarios (como los hogares). Esta investigación parte de ese material, que se recolectó y sistematizó a partir de técnicas específicas del campo:

- observación: directa e indirecta, participante con el objetivo de presenciar de manera directa el fenómeno estudiado en su “ambiente natural” sin manipularlo. Kawulich (2005, p.81) afirma que “la observación participante conlleva el involucramiento del investigador en una variedad de actividades, y por un periodo de tiempo, con el fin de observar a los miembros de una cultura en su vida cotidiana y participar en sus actividades facilitando una mejor comprensión de los mismos”. Se trata de un proceso que “implica el acceso a la comunidad de interés, la selección de porteros e informantes clave, la participación en todas aquellas actividades que los miembros participan, etc.” (Marradi *et al.*, 2007). En la escuela se presenta el desafío de observar las prácticas de utilización de las TIC, y además de indagar o explorar los significados que los sujetos le otorgan a dichas prácticas, porque con la mera observación se limita la comprensión de realidades sociales y culturales heterogéneas.

“El campo de una investigación es su referente empírico, (...) lo real se compone no solo de fenómenos observables, sino también de la significación que los actores le asignan a su entorno y a la trama de acciones que los involucra; se integran en él prácticas y nociones, conductas y representaciones” (Guber, 1991, p. 84).

- encuestas a estudiantes y docentes: Esta técnica se constituye como una estrategia de investigación basada en las declaraciones verbales de una población concreta. Puede utilizarse de forma aislada, o en conjunción con otras estrategias de investigación. Debe ser estructurada y con las mismas preguntas y opciones para todos los encuestados, sólo de esta manera se podrá realizar comparaciones de resultados. (Cea D'Ancona, 1996)

- entrevistas en profundidad semi estructuradas a estudiantes y docentes de las escuelas seleccionadas; y a directivos, responsables y coordinadores del PCI en Salta. Siguiendo a Alonso (1998) la entrevista en profundidad es una forma especial de conversación entre dos personas, dirigida y registrada por el investigador.

Para poder relevar y comprender la complejidad de las modalidades y condiciones de apropiación en diferentes grupos sociales, la evaluación cualitativa se planteó, en primer lugar, incluir dimensiones de observación y análisis que contemplen imaginarios y representaciones sociales sobre la tecnología en general, y las TIC en particular, así como los contextos heterogéneos de apropiación, incluso entre una misma franja social y las experiencias diferenciadas por género y edad con las tecnologías domésticas y digitales en el hogar. En segundo lugar, se buscó incorporar técnicas de investigación de campo según el problema lo requiriera.

El trabajo de campo propuesto se realizó durante dos años en las escuelas seleccionadas, y se llevo a cabo en diferentes etapas:

- presentación en las instituciones escolares: charlas “informales” con los directivos y presentación de notas formales de pedido de autorización para llevar a cabo el trabajo de campo con los estudiantes y docentes.

- entrevistas semi estructuradas: a los RTI (referente técnico institucional) de cada escuela para conocer a nivel global el panorama de las TIC en las instituciones.

- observaciones directas e indirectas: en las aulas, en reuniones y jornadas docentes, en muestras estudiantiles (como ferias de ciencias) y en actos escolares. La observación como instrumento de recolección de datos fue fundamental para contextualizar cada institución y poder caracterizar a estudiantes y docentes. Esta

información también fue relevante para poder planificar las encuestas y entrevistas realizadas posteriormente.

En el caso de la Escuela Rural Mediada por TIC se realizaron seis viajes en total, a las dos sedes seleccionadas para la investigación. Cabe aclarar que los viajes no podían ser planificados anteriormente por la investigadora, ya que por la distancia y la dificultad de llegar a los parajes, se dependía de las decisiones que tomara la directora de la escuela o los referentes de UNICEF.

- encuestas a estudiantes y docentes: con el objetivo de tener un primer panorama de la incorporación de las TIC en la educación.

- entrevistas semi estructuradas: a estudiantes, docentes, directivos y funcionarios. Los actores entrevistados fueron seleccionados a partir de la muestra obtenida con las encuestas.

Es muy importante destacar que el proceso de investigación de esta tesis, se asume como un ámbito de producción del conocimiento que transcurrió como un proceso abierto, dinámico, multifacético, y sujeto a permanentes redefiniciones por parte de la investigadora y los y las informantes. Y en ese sentido coincidimos con lo afirmado por Dussel (2016): “es fundamental la labor de subrayar la importancia de que las evaluaciones/investigaciones den cuenta de las condiciones de producción de sus indicadores, de lo que incluyen y lo que suponen como conocimiento compartido entre los investigadores/as y los investigados/as, y tengan una posición crítica sobre su propia posición como artefacto cultural de producción de conocimiento sobre la realidad” (p. 153).

### **1.5 Antecedentes: modelos 1 a 1 en Latinoamérica**

Artopoulos y Kozak (2012) señalan la existencia de tres etapas diferenciadas en la ejecución y desarrollo de políticas de inclusión digital. La primera etapa fue “La era de los laboratorios”, que tuvo lugar durante la década de 1990 y comienzos de 2000 en la mayor parte de los países de América Latina. En ese momento, se buscó instalar espacios especiales en las escuelas, destinados al uso de computadoras. “Este modelo de políticas proveyó con infraestructura a los establecimientos educativos, en algunos casos laboratorios o aulas de computación, y en otros casos centros multimedia o de recursos TIC, generalmente ubicados en el espacio de la biblioteca” (citado por Fontecoba *et al.*, 2016, p. 20).

En la Argentina, estas políticas se produjeron en el contexto de la reforma educativa que traspasaba las responsabilidades sobre el área a las provincias, cuyos rasgos tendieron a promover la focalización, la privatización y la descentralización de la educación (Barreyro, 2001). Como ejemplos de este tipo de intervención en nuestro país podemos mencionar al “Programa de Mejoramiento de la Enseñanza Media”<sup>15</sup> (PRODYMES II) y el Plan Social Educativo<sup>16</sup>.

La segunda etapa propuesta por los autores se denomina “La era de los portales”, desarrollada a partir de la década del 2000. Aquí se plantea un desplazamiento desde el hardware hacia el software y los contenidos, ya que en esta etapa la política se basa en la inclusión de tecnología y contenidos multimedia especiales desde espacios y plataformas virtuales. “Los portales educativos mantienen la estructura de distribución radial típica de los medios masivos de comunicación. La conectividad a Internet desde la escuela es central para el aprovechamiento de este tipo de plataformas” (Artopoulos y Kozak, 2012 citado por Fontecoba *et al.*, 2017, p. 21). En nuestro país, se desarrolló el *Educ.ar*<sup>17</sup> en el año 2000, relanzado en el 2003 como portal educativo del Ministerio de Educación de la Nación. Mediante el mismo se producen contenidos multimedia y se ofrecen actividades de capacitación. En otros países de Latinoamérica se produjeron situaciones similares, por ejemplo Chile creó el portal “Educar Chile”, inspirado en la experiencia argentina en el año 2001; México lanzó su portal “Se piensa” en el año 2001; Perú creó el suyo con el nombre de “Huascarán” en 2002, entre otros.

Y por último la tercera etapa planteada por Artopoulos y Kozak (2012) es denominada “La era de los móviles”, que se desarrolla hacia fines de la década del 2000. Esta etapa propone la integración de equipos en el espacio áulico y utilizarlos en las actividades cotidianas de enseñanza. Este nuevo paradigma de la era de los móviles es el que actualmente impera en América Latina y en el mundo en general. Sin embargo, dentro de esta perspectiva general se distinguen variantes que difieren en el modo de trabajo con los móviles como las aulas en red, los laboratorios móviles, el uso de tabletas digitales y los modelos Uno a Uno de computadoras pequeñas o netbooks.

---

<sup>15</sup> El ProdyMES II, que comenzó en el año 1996, tenía amplios objetivos educativos entre los cuales se incorporaba en forma prioritaria la cuestión de la informática en la escuela. El programa buscaba incorporar los recursos informáticos como herramientas pedagógicas en las escuelas, proveyendo equipos y brindando capacitación a los docentes.

<sup>16</sup> El Plan Social Educativo, que funcionó entre 1993 y 1999, consistía en la entrega de libros, computadoras, fotocopiadoras y otros bienes a un grupo de escuelas desfavorecidas. A pesar de estas políticas, un relevamiento realizado en el año 2002 encontró que apenas una de cada diez escuelas tenía computadoras con acceso a Internet (Moyano, 2006).

<sup>17</sup> Su objetivo era brindar apoyo y materiales didácticos a docentes, directivos y supervisores de instituciones educativas para impulsar la incorporación de TIC en las escuelas y en las prácticas de enseñanza.

Es justamente el modelo, denominado Uno a Uno, el que nos interesa indagar en este apartado.

Las primeras experiencias con computadoras personales, denominadas “una computadora por alumno” o “modelo 1 a 1” se realizaron en la década de 1990 en los Estados Unidos. En ese momento se trataba de equipos de escritorio, pero esta tecnología fue avanzando con el tiempo.

En 2005 Nicholas Negroponte<sup>18</sup> anunció la creación de su iniciativa denominada “Una Laptop por Niño” (OLPC, sigla en inglés) con la que designaba una computadora portátil para cada niño o niña en los países en desarrollo. Este programa estuvo basado en la producción de pequeñas computadoras portátiles de bajo costo. El objetivo era que su valor fuera de cien dólares, y que fueran adecuadas para el uso educativo. En los Estados Unidos, el modelo 1 a 1 se fue implementado con diferentes dispositivos a través de proyectos individuales de instituciones, financiados en general por las mismas escuelas, por los gobiernos municipales y en muchos casos por los padres y madres de los y las estudiantes.

El informe “Panorama Regional de estrategias 1 a 1 en América Latina”<sup>19</sup>(2012) indica, para el área de educación, que los modelos 1 a 1 consisten en la distribución de equipos de computación portátiles a estudiantes y a docentes en forma individual, de modo que los maestros y los estudiantes tengan acceso personalizado, directo, ilimitado y ubicuo a las tecnologías de la información. Con este sistema pueden acceder todos al mismo tiempo y quedar vinculados entre sí y con otras redes en un tiempo que excede el de concurrencia escolar. Además, facilitan la interacción<sup>20</sup>, el trabajo colaborativo<sup>21</sup> y la formación de redes<sup>22</sup>.

Algunas de las razones por las que se implementan los programas Uno a Uno son el progreso educativo, social y económico, o una combinación de esos factores (CEPAL, 2008). Sin embargo, hay otras iniciativas que señalan específicamente que

---

<sup>18</sup> Informático y arquitecto norteamericano. Es el impulsor del proyecto para producir computadoras portátiles de bajo costo, para disminuir la brecha digital en los países menos desarrollados, proyecto que presentó en 2005 en el Foro Económico Mundial en Davos, en Suiza.

<sup>19</sup> Este informe se realizó a partir del desarrollo del Seminario Latinoamericano de Experiencias 1 a 1, organizado por el programa Conectar Igualdad de la Argentina en marzo de 2011. En el mismo participaron representantes de Costa Rica, Colombia, Chile, Perú, Paraguay, Brasil, Ecuador, Uruguay, México y Argentina, quienes expusieron allí las características de sus programas, junto con las estrategias de proyectos, capacitación y contenidos que se están llevando a cabo.

<sup>20</sup> Nos referimos a la relación recíproca entre estudiantes y docentes mediante el dispositivo.

<sup>21</sup> En el aula encontramos diversidad de maneras de actuar, pensar y solucionar problemas, trabajando en colaboración los resultados de aprendizaje serán más ricos, creativos y significativos.

<sup>22</sup> Se generan conexiones con otras aulas y espacios educativos, para que los estudiantes y docentes puedan dialogar con otros estudiantes y docentes.

buscan mejorar la competitividad económica de sus países, preparando a los estudiantes para un mercado laboral saturado de tecnología. Otras se centran en la igualdad de acceso a los recursos digitales y la reducción de la brecha digital. Para otros programas, el énfasis principal es mejorar la calidad de la educación mediante prácticas nuevas tales como el aprendizaje centrado en el estudiante.

Valiente (2010) sostiene que los principales objetivos de estos programas de la región latinoamericana son que las generaciones jóvenes adquieran destrezas y competencias basadas en las TIC; que se reduzca la brecha digital entre individuos y grupos sociales; y que se mejoren las prácticas educativas y los logros académicos. Sagol y Pomiés (2012), por su parte, plantean que la incorporación de computadoras en un modelo 1 a 1 implica el uso de herramientas digitales para la producción de contenidos. En este sentido, internet se constituye como una fuente de información y comunicación con comunidades de pares, es un proceso vinculado a cuestiones fundamentales de la educación, que ya vienen trabajándose en la escuela, con y sin tecnología. Algunas de las características de este proceso son:

- la continuidad: dentro y fuera del aula, facilita la secuencia didáctica y la evaluación de proceso;

- la visibilidad: lo escrito en una computadora es fácilmente transmisible y publicable. Facilita la evaluación, alienta a correcciones colectivas, la evaluación del proceso y la autocorrección;

- la interactividad: la computadora permite la interactividad constante, el consumidor pasa muy fácilmente a ser productor de sus ediciones, comentarios, apuntes y mensajes.

- el trabajo en equipo: el modelo 1 a 1 facilita y alienta el trabajo colaborativo.

- la nueva relación entre el estudiante y el conocimiento, es decir evaluar y seleccionar se convierte en una tarea cotidiana para ellos.

A partir de la primera década del 2000 en distintos países de América Latina se comenzaron a desarrollar programas basados en el modelo 1 a 1. Los pioneros en 2006 fueron Bolivia y Uruguay; en 2008, Perú, Venezuela y Colombia; en 2009, El Salvador, Nicaragua, Brasil y Chile; en 2010, Argentina, Paraguay y Ecuador; en 2012, Costa Rica; y en 2013, México.

En la mayoría de los casos, la implementación de este programa se lleva a cabo a partir de los estados nacionales, provinciales o municipales, como es el caso del



Conectar Igualdad en Argentina. Sin embargo, también hay experiencias en las que instituciones no estatales, ONG, fundaciones, empresas, colaboran en el financiamiento, por ejemplo la agencia internacional BID en Colombia.

En 2006 Uruguay lanza su política basada en el modelo 1 a 1, convirtiéndose en el estado pionero de la región. El programa se denominó “Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea” y forma la sigla CEIBAL, que también evoca a la flor nacional del país. Fue lanzado por el presidente Tabaré Vázquez que manifestó dos objetivos centrales: lograr calidad e igualdad educativa y cultural. A través de CEIBAL, el Estado uruguayo busca disminuir la brecha digital en dos dimensiones, tanto de Uruguay respecto de otros países, como entre los ciudadanos, de manera de posibilitar un mayor y mejor acceso a la educación y a la cultura. Utilizan las computadoras XO que se caracterizan por la interfaz Sugar, creada para OLPC que no utiliza la metáfora del escritorio sino la del grupo y la red, sobre la base de la representación del patio de recreo. La conectividad de las escuelas de Uruguay fue un aspecto central en la estrategia del Plan CEIBAL. Los niños pueden disponer de internet inalámbrica en sus equipos, lo que asegura la conectividad y portabilidad. La solución encontrada en el país, acorde a su superficie y geografía, fue *la conexión punto a punto* en la que una escuela equipada con una antena proyecta la conectividad a las otras escuelas cercanas. La mayoría de los niños y jóvenes de este país acceden a conectividad a menos de 300 metros de sus hogares y existen 260 zonas wifi en todo el país. Uruguay es el país latinoamericano que tiene más hogares con acceso a internet y esto se debe a que el servicio de Internet es público ya que la Administración Nacional de Telecomunicaciones, más conocida como ANTEL, es la compañía estatal de telecomunicaciones de allí. Según la Encuesta Específica de Acceso y Uso de TIC (EUTIC), en los hogares del quintil 1 (20 % de menos ingresos) el acceso a Internet pasó del 1 % en 2006 al 77 % en 2016. Los otros quintiles también crecieron de forma significativa (Q2 83 %, Q3 77 %, Q4 85 % y Q5 91 %). Sin embargo, aquellos de ingresos más bajos crecieron más rápidamente en estos años, por lo que los niveles de acceso a Internet se han equilibrado notoriamente. Las estadísticas muestran que el desarrollo digital no es neutral. Si la adopción de la tecnología no es acompañada desde las políticas públicas, puede constituirse en un factor de desigualdad. Programas como CEIBAL, Universal Hogares, la Fibra Óptica al Hogar y el Ibirapitá son ejemplos de la transformación digital con equidad.

El caso de Bolivia se realiza en dos etapas. En 2006 se crea el programa “Una computadora por docente” que incluye varios proyectos, primero se trata de los *telecentros educativos comunitarios* que son equipamiento, infraestructura y modelos de sostenibilidad en escuelas rurales; luego el *portal educativo educabolivia.bo*, con contenidos para maestros, estudiantes y padres/madres de familia; y finalmente la *capacitación a maestros*. En una segunda etapa, en 2013 se crea el programa “Una computadora por estudiante Quipus”, un proyecto muy similar al Conectar Igualdad, destinado a estudiantes de nivel inicial, primario y secundario. El nombre de este programa tiene una vinculación con la simbología nacional de Bolivia, ya que el “Quipu”<sup>23</sup> era una herramienta que utilizaban los Incas – y las sociedades precedentes – para llevar el registro y la contabilidad.

En 2001 se lanza en Perú el programa “Huascarán”<sup>24</sup> con el objetivo de que en la primera etapa de entrega de equipos se focalice en las escuelas y docentes de educación primaria, así se distribuyó en 101 colegios de zonas rurales y en 500 de las zonas urbanas más necesitadas del país. Más adelante, en 2008 se lanza el Plan Maestro Siglo XXI, que brindaba facilidades para la adquisición de laptops par maestros, y el programa "Una laptop por niño", basado en el modelo 1 a 1. Además se crearon los *Centros de Recursos Tecnológicos* que buscaban el uso socializado de las herramientas digitales. Y por último ya en 2011 se entregaron netbooks a la población de educación secundaria del Perú.

En 2008 también Venezuela lanza el Proyecto Canaima Educativo<sup>25</sup>, con tres objetivos principales: la *democratización de las tecnologías* y la *información libre*, el logro de *calidad educativa* y la *incorporación de las TIC al proceso pedagógico educativo* en general. El proyecto Canaima educativo cuenta con contenidos de producción propia y un software libre creado en el país por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias, llamado *Distribución Canaima*. El plan tiene dos versiones. En primer grado se implementa *Canaima Va a la Escuela*, en donde los niños trabajan con una computadora para familiarizarse y desarrollar un conjunto de

---

<sup>23</sup> La palabra “Quipu” proviene del quechua “khipu” y significa nudo. Los Quipus normalmente estaban hechos de algodón o lana a base de pelo de llama o alpaca.

<sup>24</sup> El Huascarán es un macizo nevado, ubicado en la cordillera occidental de los Andes peruanos. El nombre proviene del quechua *ancashino* y significa Mataraju, ‘Nevados mellizos’

<sup>25</sup> El proyecto lleva el nombre del primer parque nacional de Venezuela, donde se encuentran los famosos tepuyes, esas montañas de cumbres planas, que se presentan majestuosas en el horizonte, y que ofrecen unos ecosistemas realmente únicos, debido al aislamiento que produce su mayor altura con el resto de la sabana. Fue instaurado el 12 de junio de 1962 y declarado Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO en el año 1994.

herramientas. En segundo grado ya se trabaja en *1 a 1*, y los estudiantes se llevan la computadora a sus casas.

En México, en 2013, se lleva a cabo el Programa de Inclusión y Alfabetización Digital (PIAD) que implica la distribución de dispositivos móviles (netbooks y tabletas) a estudiantes y profesores. Además, el programa tiene previsto la formación y certificación de los docentes y directivos, el equipamiento tecnológico y la conectividad, la generación de materiales educativos y el desarrollo de sistemas de información que permitan la gestión escolar y el uso de contenidos educativos. En una primera etapa se dotó de computadoras portátiles a los niños de quinto y sexto grado de primaria de las distintas modalidades de escuelas públicas (ciclo escolar 2013-2014). Posteriormente se entregaron tabletas a los de quinto grado en tres estados de la República: Sonora, Colima y Tabasco (ciclo escolar 2014-2015).

En 2009 en Chile se lanzan los “Laboratorios Móviles Computacionales” (LMC) que toman del modelo *Computer on wheels* (computadora sobre ruedas), es decir, carros que ponen a disposición computadoras portátiles, una para cada estudiante, diariamente y a tiempo parcial, durante las clases. El programa ha equipado hasta el momento a 1500 colegios. Cada carro es utilizado parcialmente en una clase y compartido hasta por cuatro cursos. Así, 62.000 equipos cubren a 250 mil estudiantes, de tercero y cuarto grado de la escuela primaria de todos los colegios municipales en un país con una matrícula de tres millones y medio de estudiantes. El plan LMC no está enfocado específicamente a disminuir la brecha digital –a diferencia de CEIBAL y Conectar Igualdad– sino a solucionar problemas de aprendizaje a través del uso de TIC. Los objetivos pedagógicos del plan están estratégicamente enfocados, si bien pueden utilizarse para enseñanza general, las netbooks concentran sus actividades en las áreas de lenguaje y matemáticas: lectura, escritura y operaciones básicas.

En 2015 Chile ha empezado a desarrollar experiencias Uno a Uno con tablets en el nivel inicial. Esta iniciativa de uso pedagógico busca fortalecer la innovación de las prácticas pedagógicas de los docentes, en las escuelas municipales, a través de un modelo que permita el acceso a las TIC, en el ámbito de la matemática. Se entregan tablets a estudiantes de primer nivel de transición NT1 (pre-kínder), segundo nivel de transición NT2 (kínder) y 1° básico. La iniciativa considera la provisión de recursos educativos digitales, material concreto, capacitación y acompañamiento docente.

“Um computador por aluno” es el programa de inclusión socioeducacional que lleva adelante Brasil desde 2009 y que tiene como objetivo la cobertura total de las escuelas primarias y secundarias del país. Los equipos se utilizan en las escuelas y cada Secretaría de Educación decide si se llevan o no las máquinas a los hogares. La implementación de tal programa se divide en cinco etapas:

- instalación de banda ancha
- instalación inalámbrica
- instalación de servidores
- entrega de equipos, y
- capacitación de docentes.

En el mismo año, en El Salvador se lanza “Cerrando la Brecha del Conocimiento”, un programa de introducción y uso de las TIC por medio de laptops para estudiantes y docentes del sistema educativo público. Surge como respuesta a un diagnóstico realizado por el Ministerio de Educación respecto de la existencia de centros educativos con un rendimiento más bajo que la media, ubicados por lo general en zonas de difícil acceso. Sus principales destinatarios son las escuelas de menores recursos, especialmente las de áreas rurales. Por lo tanto, uno de los objetivos de este plan es reducir la brecha tecnológica entre los estudiantes del campo y los de la ciudad. La entrega de computadoras se dio en una primera etapa sólo a los centros escolares con bajo desempeño académico en los cuales, por sus condiciones socioculturales, los estudiantes obtienen logros de aprendizaje por debajo de lo esperado. Luego se complementó con centros escolares rurales que sumaran a ese desempeño académico bajo, condiciones de ruralidad y pobreza.

Este panorama presenta algunas similitudes evidentes en términos de diseminación tecnológica, pero a su vez resulta heterogéneo en la apreciación sobre el lugar de las TIC en la estructuración general de las desigualdades y en las políticas públicas. Diferentes investigadoras de la región ofrecen argumentos para pensar tales coincidencias y discrepancias entre los estados nacionales latinoamericanos. Así, dice Rivoir (2016) que en nuestro continente ha predominado un *paradigma tecnologicista* en el diseño de políticas para la inclusión digital, basado en la creencia de que la distribución de computadoras en las escuelas y/ o hacia los propios estudiantes generará inclusión. Estas ideas las podemos ver atravesando las etapas desarrolladas al principio del apartado (era de laboratorios, de portales y finalmente de móviles), en todos los

casos se focaliza principalmente en la distribución de equipos, y no tanto en las políticas de formación y alfabetización digital.

Por su parte, Morales (2015) sostiene que las iniciativas llevadas a cabo en la región se caracterizan por tener distintos objetivos: 1) económicos, a partir de los cuales se “plantea que las TIC y la inversión en capital humano son cruciales para la competitividad económica de la región”; 2) sociales, vinculados a la necesidad de “reducir la brecha digital y promover la equidad”; y 3) educativos, desde los que se entiende “que las TIC pueden mejorar la calidad de la educación” (Morales, 2015, p. 38).

Entre estos argumentos se observan dos posiciones desde donde se planifican y ejecutan las políticas de diseminación tecnológica. Por un lado, el factor económico con el objetivo de formar jóvenes con “capacidades digitales” para competir en un futuro innovador y tecnológico. Por otro lado, lo social y lo educativo aspirando a la igualdad en el acceso a los recursos digitales para todos los jóvenes, sin importar el género, etnia, edad o procedencia, pero además para poder mejorar la calidad de la educación.

### **1.5.1 El Programa Conectar Igualdad en Argentina**

En 2010 en Argentina, el Poder Ejecutivo Nacional anunció que asumiría la responsabilidad de garantizar la inclusión digital, para lo que lanzó el Programa Conectar Igualdad (PCI)<sup>26</sup>, una política pública de inclusión digital basada en la modalidad Uno a Uno (una computadora, un niño) para la incorporación de las TIC en la educación. Este programa se destacó en la región por su carácter masivo en cuanto a la entrega de netbooks en todo el país. Según la fundamentación del programa, su principal objetivo fue revalorizar y reposicionar a la escuela pública a través de una estrategia dirigida a reducir la brecha social, educativa y digital, mejorar los procesos de aprendizaje, actualizar las formas de enseñanza y fortalecer el rol docente. Hasta 2015 se entregaron 5.315.000 computadoras en todo el país<sup>27</sup>.

A partir de las lecturas realizadas, podemos decir que este programa planteó la intención de profundizar algunas políticas de educación y tecnología que ya se venían realizando en nuestro país. Por ejemplo el programa Una Computadora, Un Alumno<sup>28</sup>,

---

<sup>26</sup> Mediante el decreto nacional 459/10

<sup>27</sup> Actualmente, no hay cifras publicadas durante la gestión de la Alianza Cambiemos.

<sup>28</sup> Por Resolución 114/10 se subsumió el Programa Una Computadora, Un Alumno, en el Programa Conectar Igualdad. Así, el Programa original—que tenía una finalidad exclusivamente educativa— pasó a compartir la finalidad

que se desarrolló desde comienzos del año 2010 en los ciclos superiores de algunas escuelas técnicas públicas del país y que llegó a la totalidad escuelas técnicas y agrotécnicas existentes, alcanzando a mil doscientas tres instituciones existentes en ese momento. También es el caso de las experiencias de equipamiento de las escuelas primarias de varias provincias argentinas, como el Programa Joaquín V. González en la provincia de La Rioja, que completó la entrega de netbooks a los estudiantes de todas las escuelas primarias tanto de gestión estatal como privada de la provincia (Informe Panorama Regional de Estrategias 1 a 1, 2012).

En el capítulo 2 del informe “Panorama regional de estrategias 1 a 1” Cinthia Zapata plantea que el PCI fue pensado en el marco de referencia de una política educativa nacional, como estrategia convergente pensada para colaborar hacia el modelo deseado de una escuela “inclusiva, exigente y de calidad” (2012: 49). Por lo tanto, los desafíos que enfrentó una estrategia de estas características fueron transformar las prácticas educativas dentro de la escuela, otorgar herramientas para que alumnos y docentes desarrollen las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías, y poner al alcance de las familias de nuestro país recursos tecnológicos que les habiliten nuevas y mejores formas de inserción en la comunidad. De este modo sus objetivos apuntaron a visibilizar las trayectorias escolares con el fin de responsabilizar a la escuela con “los que están” y con “los que deberían estar”, como armar proyectos escolares que integren esas trayectorias y las potencien. (Zapata, 2012).

Por su parte, el Ministerio de Educación de la Nación definió una estrategia de desarrollo profesional docente poniendo en el centro cuatro ejes fundamentales:

- el lugar del conocimiento escolar;
- el lugar de la enseñanza;
- la autoridad pedagógica del docente; y
- las trayectorias escolares de los estudiantes.

Estas acciones, entonces, tuvieron como objetivo poner en debate en cada instancia formativa preguntas en torno del “para qué”, “qué cosa”, “cómo” y “en qué condiciones” se enseña, de modo de instalar y sostener nuevos formatos escolares que respondan a los intereses de los alumnos, sin dejar de lado la responsabilidad de la

---

de inclusión social de Conectar Igualdad, básicamente a partir del uso compartido de las netbooks en el ámbito familiar y la cesión definitiva de las máquinas a los alumnos que terminen la escolaridad secundaria. La cesión fue autorizada por el Decreto 76/11.

escuela de brindar una propuesta educativa de calidad. Para Zapata (2012) el docente es una figura clave, en tanto responsable de la selección y utilización de tecnologías, recursos, contenidos relevantes y significativos.

En 2012, el Ministerio de Educación Argentino lanzó un Postítulo Docente en Educación y Nuevas Tecnologías con el objetivo de formar a los docentes en un uso pedagógico de las TIC que promueva la producción de nuevos saberes para la enseñanza, el aprendizaje y la reflexión sobre las prácticas, tendiente a lograr una mejora en las trayectorias de los alumnos. También se realizaron capacitaciones presenciales y virtuales sobre contenidos específicos. Además, muchos de los establecimientos desarrollaron jornadas pedagógicas específicas sobre educación y tecnología para colaborar con los docentes en la apropiación de las TIC.

La implementación de esta política pública puso en funcionamiento un trabajo en conjunto con otros organismos del Estado, como ya se ha indicado, y desde 2011 hasta 2015 (durante la gestión de la ex Presidenta Cristina Fernández) se pusieron en funcionamiento otras acciones para colaborar con esa implementación. Entre otros, el Programa de Voluntariado Universitario, organizado por la Secretaria de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, desde el cual se realizaron dos convocatorias específicas, abiertas y de carácter público, cuya finalidad consistió en invitar al sistema universitario público a participar con propuestas concretas que contribuyan al logro de los objetivos del Programa Conectar Igualdad. Así, se convocó a facultades, cátedras y estudiantes de universidades e institutos universitarios nacionales para la presentación de proyectos de trabajo voluntario que promovieran la vinculación de esas instituciones con el Programa Conectar Igualdad, para incentivar el compromiso de los estudiantes de nivel superior universitario con las escuelas secundarias, y para promover su participación en la construcción de alternativas de desarrollo educativo. Se aprobaron ciento treinta y ocho proyectos, cuyos responsables (docentes y alumnos) recibieron capacitación específica para comenzar a desarrollar lo planificado a partir de agosto de 2011.

En el 2011 se convocó, a través del Programa Voluntariado de Formación Docente, a los profesorado de Educación Especial y Educación Secundaria de gestión estatal a presentar proyectos para abordar la integración efectiva de las TIC en las prácticas de enseñanza y aprendizaje en las escuelas secundarias y en instituciones que atiendan a niños con necesidades educativas especiales que participan en el Programa

Conectar Igualdad. La acción estaba orientada a fortalecer la preparación de los futuros docentes para la utilización pedagógica comprensiva y crítica de las nuevas tecnologías.

Jimena Ponce de León y Nicolás Welschinger Lascano (2016) desarrollan una sistematización de diferentes investigaciones e informes que corresponden a evaluaciones realizadas acerca del PCI. Plantean tres tipos de abordajes:

- trabajos generales y concentrados en el PCI en tanto política pública,
- sistematizaciones organizadas por jurisdicción y centrados en una provincia en particular, y
- estudios territoriales focalizados en determinadas escuelas.

También distinguen los estudios que se ordenan a partir del establecimiento educativo: colegio secundario, institutos de formación docente (INFOD), educación especial y colegios técnicos.

Uno de los principales hallazgos del análisis se refiere a la heterogeneidad de estrategias y perspectivas metodológicas. El objetivo siempre gira en torno a subrayar las condiciones de inclusión social y las diversas estrategias de apropiación, haciendo foco especialmente en las familias con menores recursos económicos. (Ponce de León y Welschinger, 2016, p. 53)

Los autores además realizan una distinción entre las investigaciones “universitarias” y “endógenas”. Con el primer tipo se refieren a las desarrolladas por universidades –la de la Universidad Nacional Tres de Febrero (UNTREF, 2011) y las del conjunto de quince universidades nacionales (AA. VV., 2015). Con estudios “endógenos”, por su parte, se refieren a dos evaluaciones diseñadas y desarrolladas desde las propias instituciones que llevaron adelante el PCI. Ponce de León y Welschinger señalan que “esta distinción radica en la conformación de la perspectiva, objetivos y herramientas con que ambos grupos de trabajos fueron completados: los primeros desde fuera y con el programa, los últimos desde dentro del programa” (2016, p. 54).

Las evaluaciones mencionadas tienen un carácter institucional y oficial. Es decir, el corpus relevado muestra que las evaluaciones son programadas, demandadas y guiadas por el Ministerio de Educación de la Nación. Tanto los requerimientos como los indicadores son inducidos por lineamientos generales del PCI, cuya aplicación concreta se efectúa según un criterio dispuesto por el equipo de trabajo centralizado en el PCI.

Dicen Ponce de León y Welschinger (2016) que a pesar de que las evaluaciones relevadas son resultado de la propia demanda gubernamental para “testear” el grado de



avance del PCI, los equipos de trabajo plantearon sus perspectivas y apreciaciones sobre la base de ciertos consensos metodológicos y de organización concreta de tareas. De esta manera, las sucesivas evaluaciones han sido concebidas como parte del proceso evolutivo de la propia aplicación de la política pública. En este sentido, los autores plantean que el material producido buscaba mejorar el PCI a través del registro de las primeras reacciones vinculadas al proceso y atendiendo específicamente las demandas y voces de sus protagonistas. “Ante este escenario, las reacciones de las universidades han sido diversas, aunque han primado las perspectivas holistas, que pretendían captar todas las dimensiones para comprender las transformaciones que implicó la implementación del PCI” (Ponce de León y Welschinger, 2016, p. 58).

En la investigación desarrollada por la UNTREF (2011), se parte de una unidad de observación y análisis que es la unidad familiar/hogar. Esta categoría es definida como el espacio de socialización primaria, análogo al aula. Es decir que se refiere a la/s unidad/es en que el estudiante beneficiario convive en su realidad más próxima. Es el grupo familiar de entorno más cercano el que pretende cubrirse en esta categoría. En especial, proponen considerar las unidades familiares provenientes de sectores socioeconómicos más desfavorecidos y, en ese rango, los núcleos residenciales cuya jefa de hogar es una mujer. El último informe de evaluación –llevado adelante por las quince universidades convocadas y publicado en 2015– plasma en su anexo una matriz de evaluación detallada, donde se puede observar no solo las dimensiones seleccionadas para la investigación, sino también su desagregación en subdimensiones, aspectos observables, instrumentos con que se abordó esa observación en cada uno de los espacios indagados, registrando también las preguntas específicas según los actores sobre los que se trabajó (Ponce de León y Welschinger, 2016).

Por su parte, Sebastián Benítez Larghi y equipo realizaron una investigación cualitativa (Proyectos PICT de ANPCyT, PIP de CONICET y PPID de UNLP) dedicada a comparar las trayectorias de apropiación de las tecnologías digitales por parte de jóvenes de clases medias y clases populares, en el marco de implementación del PCI en La Plata y Gran La Plata, con el objetivo de comprender la construcción de sentido que desborda el mero acceso. El equipo realizó entrevistas en profundidad a los estudiantes de dos colegios de La Plata con el fin de indagar en las experiencias de acceso y uso de las TIC por parte de los jóvenes y sus familias, sus representaciones y los sentidos conferidos a las TIC, y en su vida cotidiana, tanto en relación con la escuela

y el trabajo como con sus prácticas en el tiempo libre. La muestra se conformó a partir de varones y mujeres en cantidades equitativas que durante el año 2012 se encontraran cursando 4° o 5° año de la escuela secundaria y que hubieran recibido la netbook otorgada por el PCI con un mínimo de un año de antelación. También para conocer en profundidad la situación socioeconómica de los jóvenes entrevistados se realizó una encuesta sobre la composición familiar, el nivel educativo y económico de los jóvenes y sus familias, y el barrio de procedencia.

Los resultados de esta investigación indican que políticas públicas como el PCI arrojan resultados más allá de los indicadores de posesión de computadora, inclusive en entornos de sectores medios donde esta cuestión ya estaba prácticamente resuelta. “De la evidencia recogida con nuestra investigación surge que, a partir de la llegada de las netbooks, gracias a la certeza de que la totalidad de estudiantes cuentan con una computadora, las y los adolescentes amplifican sus vías de contacto mediante grupos de redes sociales virtuales donde se comunica y transmite información relevante tanto en términos educativos como de sociabilidad” (Benítez Larghi, 2013). Otro dato relevante es que el uso de las TIC se extiende a toda la familia y habilita, en numerosos casos, el primer contacto con la computadora de padres y madres (Benítez Larghi y Lemus, 2012).

Natalia Ferrante (2013), a su vez, describe articulaciones entre el proyecto de Voluntariado Universitario “Relatos digitales de un presente en igualdad” y el Programa de Evaluación y Seguimiento de Conectar Igualdad en la provincia de Buenos Aires. De esta forma, entiende que el PCI está modificando las relaciones de los jóvenes con las nuevas tecnologías, incidiendo de diferentes modos en la vida educativa, social y afectiva. En efecto, el intercambio con los diversos actores de las comunidades educativas de Ciudad Evita, Partido de la Matanza y de La Plata, provincia de Buenos Aires, ha puesto en evidencia que entre los estudiantes se producen usos creativos de las netbooks que modifican sus prácticas en las aulas y en los hogares. Además transforman las relaciones entre pares y entre jóvenes y adultos, e incluso alteran trayectorias educativas y sociales, principalmente de aquellos jóvenes en situación de vulnerabilidad y precariedad social (Ferrante, 2013). Este trabajo es de carácter descriptivo y da cuenta de una experiencia que articula dos instancias de trabajo en territorio que fueron abordadas a partir de la combinación de la investigación social y la participación activa de los jóvenes, en busca de visibilizar las voces juveniles desde la narración de sus

subjetividades. Por lo tanto este trabajo reúne los resultados de una investigación participativa, de corte cualitativo. El relevamiento de la información se organizó sobre tres dimensiones de relevancia: ámbito familiar; prácticas educativas y saberes informáticos, y vida social y afectiva.

Finalmente Ponce de León y Welschinger (2016) concluyen diciendo que los distintos estudios analizados parten desde perspectivas y lugares de enunciación “dispare” desde los cuales se propusieron evaluar el PCI en tanto política pública:

En todos ellos es posible identificar una recurrencia: comienzan por enunciar y examinar los objetivos formales que se proponía el programa en su etapa de diseño y luego van en búsqueda de la adecuación, resultados, coherencia, de esos objetivos sobre la ejecución y el “impacto” en las realidades escolares. Así, los diferentes análisis del PCI revisados parten de su formulación y le agregan un análisis coyuntural que permite vislumbrar las tramas escolares en que se concreta la implementación. (Ponce de León y Welschinger, 2016, p. 80).

Si bien estas investigaciones apuntan a evaluar transformaciones que permitan observar las implementaciones y transformar las falencias y/o continuar con el proceso de inserción de las tecnologías en el ámbito educativo es muy poca la observación hacia la apropiación de estas tecnologías en otros ámbitos, como en las prácticas familiares, sociales, e incluso en lugares específicos como el territorio rural<sup>29</sup>.

Otro antecedente importante para esta tesis es la investigación denominada “Flujos de conocimientos, tecnologías digitales y actores sociales en la educación secundaria. Un análisis socio-técnico de las capas del Plan Conectar Igualdad” (Zukerfeld, 2015) realizada por la Universidad Maimónides y Universidad Nacional de La Plata. Como punto de partida, el trabajo problematiza cómo interactúan las dimensiones subjetiva, intersubjetiva y tecnológica en el entramado socio-técnico de la institución escolar beneficiaria del PCI. Desde allí, particularizan el estudio y se preguntan cuáles fueron las transformaciones, beneficios y obstáculos relativos a la circulación de conocimientos que los distintos grupos sociales relevantes identifican en los niveles subjetivo, tecnológico e intersubjetivo; y qué respuestas de política pública fueron necesarias o factibles ante tales diagnósticos. En cuanto a la dimensión tecnológica, indagan acerca de los usos que los cuatro grupos de actores sociales que relevan (alumnos, docentes, directivos, referentes técnicos escolares) realizan respecto de las cuatro capas tecnológicas consideradas (infraestructura, hardware, software,

---

<sup>29</sup> De allí surge la posibilidad de realizar parte del trabajo de campo para esta tesis en un territorio rural. Esta dimensión será explicada en el apartado siguiente.

contenidos). En cuanto a la dimensión intersubjetiva, indagan acerca de los cambios en la organización efectiva de la comunidad educativa y acerca de los valores que la materialización del PCI ha impulsado en la institución escolar.

Uno de los hallazgos más importante de esta investigación refiere a aquello que los autores denominan *sinécdoque tecnológica*. Es decir, la tendencia mayoritaria – especialmente entre los alumnos – a asociar el PCI a una sola parte del programa, la netbook, siendo que, en realidad, se trata de una política compleja que incluye no sólo conocimientos objetivados como hardware, sino también software, contenidos, normas, lenguajes, aspectos organizacionales, valores y saberes procedimentales. Además, se encuentra que este fenómeno de sinécdoque es mayor entre los estudiantes del estrato social con niveles de acceso más altos (y más aún entre las mujeres) y desciende claramente en los estratos menos favorecidos. En este sentido, se ha señalado que mientras el PCI genera cierta apatía (que también incluye y se cristaliza en la sinécdoque tecnológica) en los sectores con mayores niveles de acceso, entre los sectores con menores niveles de acceso no sólo es relevante, sino que lo es específicamente en términos educativos. En cuanto a los docentes, el PCI aparece fuertemente asociado a los problemas técnicos que trae aparejado pero también aparece significativamente valorado como un dinamizador del capital social, del incremento de la densidad comunicativa. A nivel general los docentes entrevistados manifiestan una percepción positiva del PCI en tanto política pública que procura la igualdad de oportunidades y la inclusión social a través de la entrega de netbooks a estudiantes y docentes. Incluso los docentes que no emplean las computadoras en sus clases, consideran que la política en sí misma es un acierto y es una iniciativa positiva para modernizar la educación y ampliar el acceso a las tecnologías digitales. La investigación además plantea un conjunto de recomendaciones tendientes a explotar las potencialidades detectadas y corregir o reforzar aquellos aspectos que operan como un obstáculo para la plena y efectiva implementación del PCI en la escuela.

### **1.5.2 Variaciones normativas y significaciones dominantes sobre las TIC en políticas educativas: el PCI en Argentina**

La Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en 2006, establece el carácter obligatorio de la educación hasta el último año del secundario en Argentina. La obligatoriedad generó la necesidad de instaurar políticas, programas y dispositivos

educativos que promoviesen la inclusión y el acceso a la educación secundaria para garantizar este derecho a todos los jóvenes de nuestro país.

En ese sentido, Argentina muestra diferentes tipos de políticas como el CNAD (Campaña Nacional de Alfabetización Digital), el FOPIIE (Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa), el PROMSE (Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo), el PROMEDU (Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa), el PROMER (Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural) y el PNIDE (Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa) que integran la incorporación de las TIC en las prácticas pedagógicas. A lo que se suma, en 2010 el Programa Conectar Igualdad (hasta 2017), Primaria Digital y Aulas Rodantes, que además articulan acciones con el Programa *Nuestra Escuela* de formación docente. Las políticas mencionadas tienen entre sus objetivos principales el desarrollo de acciones orientadas al fortalecimiento de la escuela pública desde la concepción de “brecha digital cero” y centra sus esfuerzos en los procesos de transformación pedagógica en las instituciones educativas a partir de integrar las TIC en la gestión y en los procesos de enseñanza<sup>30</sup>.

La expansión de las nuevas tecnologías en la sociedad y sobre todo en el ámbito de la educación, se constituyó en un objeto recurrente de múltiples investigaciones, aquellas vinculadas a la comunicación y a la educación fueron los principales antecedentes para esta tesis. Tal elección obedece tanto al contexto institucional de realización de este trabajo (el doctorado en Comunicación de la UNLP) como a mi campo de formación. Es así que cuando nos referimos a la configuración del campo comunicación/educación, aludimos a un proceso histórico social en el cual va tomando forma un objeto, que, en principio, caracterizamos como multifacético, complejo, problemático. Esa configuración, por lo demás posee una “historia interna” vinculada con una “historia externa”, lo que quiere decir que determinados condicionantes provenientes de la historia externa del campo (políticos, sociales, culturales, económicos, educacionales, comunicacionales) van articulándose en una historia interna. Y esta se produce bajo la forma de tensión (Huergo, 2011).

La sistematización de antecedentes de investigación sobre Comunicación y educación nos permitió reflexionar sobre estas dos grandes áreas, analizando los

---

<sup>30</sup> Duro, E. (2016) Secundarias rurales mediadas por TIC. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 2º edición, p. 20.

alcances y limitaciones de las políticas públicas vinculadas a la producción de casos específicos, pensando nuevos posibles programas y prácticas innovadoras de desarrollo tecnológico y educativo. Como parte de ese proceso, la ubicación en un conjunto de investigaciones precedentes también nos permitió repensar el rol docente y la modalidad de enseñanza-aprendizaje.

Naradowski y Scialabba (2012) se preguntan cómo serán las escuelas del futuro, en cambio Sibila (2012) reflexiona sobre la escuela en tiempos de dispersión y analiza de qué modo las nuevas tecnologías están afectando el funcionamiento de las instituciones escolares y sus sujetos. Por su parte, Bosco (1995) señala que el desafío es utilizar las tecnologías de la información para crear en nuestras escuelas un entorno que propicie el desarrollo de los individuos que tengan la capacidad y la intención de utilizar los vastos recursos tecnológicos existentes.

De manera que en esta amplia literatura aparece la cuestión de la innovación, no sólo como algo nuevo, sino como algo que mejora las condiciones existentes (Hernández y Sancho, 2000). Desde otra perspectiva, Gros Salvat y Lara Navarra (2009) sostienen que innovar se trata no sólo de mejorar un proceso o un producto, sino que implica generar una verdadera transformación de los paradigmas existentes. Entonces, innovar, mejorar, cambiar, progresar, capacitar, crecer son acciones que constituyen “la promesa tecnológica del futuro”.

La idea de la Sociedad de la Información opera tanto en términos de “promesa” para los países menos desarrollados, como en cuanto exigencia de transformación educativa. En este marco, Da Porta (2015) indica que las “promesas” asociadas a las TIC son problematizadas a partir de un conjunto de cadenas significantes cuyo sentido se condensa en una concepción pragmática y programática: “la incorporación de estos dispositivos aparece como solución a problemas educativos, pero fundamentalmente a problemas sociales y económicos” (Da Porta, 2015, p.41). De esa manera, se potencian las virtudes de las TIC y su incorporación al sistema educativo como respuesta al diagnóstico de sus debilidades, pero también se plantea como una “instancia estratégica y programática” destinada a resolver a través de la escuela problemáticas sociales asociadas a la pobreza y a la exclusión.

Llimós (2010) sostiene que la incorporación de las TIC al sistema educativo formal articula tres núcleos de sentidos:

- la calidad de la educación: las TIC como reaseguro para enfrentar los problemas de ineficiencia de los sistemas escolares que llevan al fracaso escolar, a la repitencia y abandono;

- la reducción de la brecha digital como un indicador de exclusión social: el acceso a las tecnologías como una instancia fundamental para acortar las distancias entre los países de la región y aquellos que marcan el ritmo de la innovación a nivel mundial;

- la superación de la pobreza: el acceso a las TIC permite la adquisición de competencias y la capacidad de flexibilidad en los aprendizajes de los jóvenes lo que les facilitará acceso al mundo del trabajo y al crecimiento económico (Da Porta, 2015).

Estos núcleos permiten pensar la incorporación de las TIC al aula como una estrategia de inclusión e integración social.

En Argentina la Ley Nacional de Educación (L.N.E) N° 26.206, sancionada en el año 2006, y el PCI, creado en 2010, se constituyen como instrumentos de gran relevancia en el área de las políticas educativas vinculadas a las TIC. El artículo 7 de la L.N.E N° 26.206 establece que

El Estado garantiza el acceso a todos los ciudadanos a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social. (L.N.E N° 26.206).

Es decir que la LNE ubica al Estado como un garante de derecho a la comunicación y participación, redefiniendo a la educación como una instancia de carácter público y político.

Cuando en 2010 se creó el PCI se dispuso que el programa se financiaría con el presupuesto nacional (art. 9), estableciendo una clara ruptura con programas anteriores, por ejemplo con aquellos financiados por el BID, el caso de Colombia<sup>31</sup>. De manera que el PCI se presentó marcando un giro en la problematización política y pedagógica de las TIC al incorporar cuestiones vinculadas al derecho a la educación y a la garantía de una efectiva inclusión educativa a través de tres elementos: las políticas universales, las

---

<sup>31</sup> El programa en Colombia inició 2008 con el objetivo de mejorar el logro académico en Redacción y Matemáticas de niños de escuela primaria, especialmente alumnos de segundo y tercer grado. La Fundación Pies Descalzos (FPD) se asoció con el BID, la Fundación OLPC y la ONG Alianza Educativa para pilotear un programa de laptops Uno a Uno en 3 lugares diferentes: Quibdó, Barranquilla y Bogotá. Los beneficiarios de todos los pilotos eran niños que habían sido desplazados de las zonas de combate de la guerrilla. En Quibdó, al Colegio María Barchmans se le dieron 241 computadoras portátiles XO para alumnos de primaria; se recibió apoyo pedagógico de Alianza Educativa. En Barranquilla, a la Institución Educativa Las Américas se le dieron 126 laptops para alumnos de segundo y tercer grado. En Soacha, a la Institución Educativa Gabriel García Márquez se le dieron 278 computadoras portátiles XO para estudiantes del nivel de primaria básica, también con el acompañamiento pedagógico de la Alianza Educativa.

estrategias pedagógicas y la asignación de recursos (Da Porta, 2015). El PCI focaliza en la articulación entre el derecho a la educación y el acceso efectivo a las TIC y sobre todo plantea la responsabilidad del Estado para garantizar esos procesos.

El PCI fue transformándose desde fines de 2015, cuando cambiaron las autoridades del Gobierno Nacional, lo que llevó a la modificación de muchas políticas públicas en nuestro país. En febrero de 2016, cientos de trabajadores del PCI fueron despedidos en la ciudad de Buenos Aires<sup>32</sup> y en algunas provincias. Si bien no hubo un comunicado institucional de parte del gobierno nacional sobre esas medidas, los medios y los mismos trabajadores denunciaron que el programa estaba siendo “desmantelado”<sup>33</sup>. En Salta, el ex Ministro de Educación de la Provincia, Roberto Dib Ashur, aseguró – a través de medios locales- que el programa continuaría de manera provincial<sup>34</sup>. Su mensaje se emitió en un contexto de preocupación de los trabajadores del área administrativa y docente del programa. El funcionario afirmó que la provincia contaba con recursos y que existía voluntad política local para que el programa Continuase.

A mediados de Abril de 2016, el PCI atravesó la primera transformación “legal”, mediante el decreto 1239/16, que lo transfiere a la órbita del portal EDUC.AR, lo que provocó no sólo un cambio de dependencia, sino la eliminación del presupuesto propio y el despido a cientos de trabajadores. Entonces dejó de ser una política pública de inclusión digital autónoma para pasar a ser un programa de este portal educativo.

En ese momento la situación de los trabajadores era preocupante, no sólo en lo personal sino en la valoración que realizaban del programa en sí mismo. Esteban<sup>35</sup> (39 años), RTI (Referente Técnico Institucional) de la Escuela 1 comentó que:

“Hasta Diciembre de 2015 existió el programa Conectar Igualdad. Ahora los equipos son adaptados para continuar con la línea de incorporación de la tecnología, pero con otra política, con otro nombre. Ahora dependemos de la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa de la Provincia de Salta. Antes, los equipos TIC dependíamos del equipo nacional de Coordinación Técnica del PCI. Desde Enero (2016) ya pertenecemos a provincia, nos hicieron un contrato por tres meses; y desde abril otro contrato hasta diciembre de 2016; y así se irá renovando dependiendo las necesidades. Ahora somos

---

<sup>32</sup> <https://www.lanacion.com.ar/1876671-desde-conectar-igualdad-denuncian-mas-de-1000-despidos>

<sup>33</sup> Solo por citar algunos ejemplos: <https://www.tiemposur.com.ar/nota/104487-denuncian-el-desmantelamiento-del-plan-conectar-igualdad-y-cerca-de-mil-despidos>  
<https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-303921-2016-07-11.html>

<http://www.universidad.com.ar/des-conectar-igualdad-denuncian-desmantelamiento-de-programa>

<sup>34</sup> <https://www.eltribuno.com/salta/nota/2016-3-4-12-26-0-el-plan-conectar-igualdad-continua-funcionando-en-salta>

<sup>35</sup> Todos los nombres de los entrevistados tanto estudiantes como docentes fueron modificados, para mantener el anonimato de los informantes. Solo se mantiene la edad, género y curso al que asisten/materia que dictan.



una secretaría, ya no un programa. Creemos que desapareció todo. El conectar ya no existe”.

En cambio, Cristián Ortín, como Referente de Conectar Igualdad en Salta, insistía en que “no hay nada que indique que hay una ruptura en el programa”. Mientras tanto, el RTI (Escuela 1) sostenía que no sabían cómo iban a gestionar la entrega de netbooks a los estudiantes ingresantes porque desde el estado nacional no se había realizado el pedido de licitación de las computadoras.

Durante todo el 2016 se vivió una situación de desconcierto e incertidumbre, para los estudiantes y docentes que esperaban las netbooks, para los RTI y para los trabajadores en general del PCI, que no sabían hasta cuándo iban a ser (re) contratados<sup>36</sup>.

Recientemente, el 2 de Mayo de 2018, mediante el decreto 386/18, se crea el Programa Aprender Conectados (PAC) y se disuelve el PCI, sosteniendo que, a 8 años de su creación, la brecha digital (entendemos que restringen el término al componente de “acceso material”) “fue saldada”, por lo que “muta” a la alfabetización digital. Es decir que el nuevo programa apunta a aprender a utilizar las computadoras y a la creación de contenidos educativos<sup>37</sup>.

---

<sup>36</sup> En la mayoría de los casos se realizaron contratos provinciales “a plazo fijo” es decir que los contrataban por 3 meses y en el mejor de los casos por 6 meses, y luego de cumplido ese tiempo se renovaba o no dependiendo de cada caso personal.

<sup>37</sup> En el capítulo 7 de esta tesis se aborda las modificaciones y creación del PAC.

## CAPÍTULO 2

### La desigualdad en Salta.

#### Contexto situacional y enmarcamiento del problema

*El estado sigue siendo la máxima instancia de articulación de una sociedad, pese a su creciente descrédito y al virtual desmantelamiento a que lo ha sometido la embestida neo-conservadora.*

*Ni siquiera utopías extremas, como el comunismo o el ultraliberalismo, se han visto concretadas históricamente bajo la forma de sociedades plenamente desestatizadas.*

Oszlak, O. (2006, p.1)

Este capítulo se estructura alrededor de algunas de las formas de la desigualdad social que se evidencian cuando se interrogan a partir de una política pública de diseminación tecnológica.

Es así como, en la primera parte, se realiza un recorrido multidimensional para caracterizar la desigualdad en Latinoamérica y específicamente en Salta. Esa inequidad se piensa a partir de los hogares y de la ubicación relativa de las escuelas elegidas para el trabajo de la tesis, y en relación con una configuración geográfica y regional. A su vez, se problematizan las desigualdades tecnológicas y las discusiones en torno a las relaciones entre el campo de la comunicación y los debates sobre el desarrollo.

También se explora la noción de política pública vinculándola a las dinámicas de inclusión/exclusión social, y resaltado, en ellas, la dimensión educativa.

Al final, se presentan las categorías que se utilizaron en el análisis del trabajo de campo: usos, apropiación y domesticación de las TIC.

## **2.1 La desigualdad social y regional**

Latinoamérica es la región más inequitativa del planeta pero no es el área más pobre del mundo en términos de disparidad de ingresos. Si bien hay zonas de África o Asia con mayor pobreza, nuestro continente es el más desigual y presenta los mayores contrastes entre las élites que ha disfrutado de las ventajas de la modernización y la mayoría de la población que ha vivido en condiciones precarias. Se trata de una desigualdad duradera, no de un fenómeno coyuntural (Gootenberg, 2008).

Luis Reygadas (2008) entiende a la desigualdad como un proceso multidimensional y relacional, como una distribución asimétrica de las ventajas y desventajas de una sociedad, como el resultado de relaciones de poder mediadas culturalmente. El autor dice que la desigualdad no se refiere únicamente a cuestiones económicas, sino que atañe a todos los aspectos de la vida. Amartya Sen (1999) sostiene que las desigualdades más sustanciales son las que tienen que ver con las diferencias en las libertades para alcanzar los propósitos que cada uno tenga, por eso pone en el centro el tema de las capacidades. Para Sen, la igualdad política es fundamental para poder alcanzar la igualdad en otros terrenos (1999 y 2004). En ese sentido, y si bien con otras consecuencias por la importancia que Sen (1999) otorga al bienestar en su obra (y por cómo lo define), el lugar que este autor otorga a los procesos políticos como condición

previa o fundacional para alcanzar la equidad en otras dimensiones, se acerca a una de las tendencias principales de abordaje de la comunicación para el desarrollo en Latinoamérica (Beltrán, 2009). Dado que nuestro foco son las políticas de disminución de brecha digital como parte de las condiciones generales de vida en Latinoamérica, y que tal problema se aborda a partir de la casuística ofrecida por la aplicación de una política de diseminación tecnológica particular en instituciones precisas de un estado nacional determinado, el lugar relativo que tal política pública pueda tener en el marco general de las políticas educativas o sociales se vincula con la preocupación por la participación general de lo político en la configuración de la desigualdad y su relación con las dinámicas del desarrollo.

Kessler (2014) suma otra inquietud de interés para este trabajo, al sostener que los estudios de desigualdad implican considerar qué horizonte de igualdad se presupone o se pretende. Así, cita a Francois Dubet (2011, citado por Kessler, 2014) para distinguir los horizontes diferenciales entre igualdad de posiciones e igualdad de oportunidades. La primera refiere a que los distintos grupos ocupen lugares en la estructura social cuyos beneficios sean más o menos similares. La igualdad de posiciones busca, entonces, acercar las distintas posiciones en la estructura social, para que todas queden más próximas, las unas a las otras. La igualdad de oportunidades, por su parte, está más vinculada a la meritocracia, y consiste en asegurar que todos puedan competir en igualdad de condiciones por los lugares más deseables de la estructura social. La meta sería la competencia perfecta, sin que ningún vicio de origen, ningún rasgo propio conlleve algún tipo de discriminación. En este caso, las inequidades no aparecen como una cuestión a resolver, ya que son parte de la estructura que se plantea como horizonte, en la que todas las posiciones están abiertas a todos. Como conclusión, Kessler (2014) coincide con el planteo de Dubet en que es más justa una sociedad que tienda a la igualdad de lugares (o posiciones), en tanto los ejemplos sociohistóricos concretos han mostrado que este modelo ha beneficiado a los más débiles y forjado sociedades más justas. No es menor que la ejemplificación se realice a partir de experiencias estatales nacionales, por la importancia que las competencias del estado y sus políticas ofrecen para abordar el problema en las sociedades contemporáneas desde la primera mitad del siglo XX. En cambio la igualdad de oportunidades puede conllevar la justificación de ciertas desigualdades en la medida que hayan sido el resultado de una “competencia justa” (Kessler, 2014, p. 48).

Un segundo punto de interés en la explicación de Reygadas (2008) sobre la desigualdad refiere a la multidimensionalidad ya que las diferencias económicas entre las personas se encuentran estrechamente vinculadas con la clase social, el género, la etnia y otras formas de estratificación social. Y también porque la desigualdad es “una cuestión de poder” (Reygadas, 2008, p.34). Esto significa que está vinculada con las asimetrías en la distribución de recursos y capacidades y con las relaciones de poder que se establecen sobre la base de esas asimetrías.

Una parte del carácter multidimensional de la desigualdad corresponde a la reproducción en diversos planos de lo social: en el nivel microsocil, como diferencias de capacidades y recursos entre los individuos; en el nivel mesosocil, en tanto pautas asimétricas de relaciones entre distintas instituciones y campos de interacción y, por último, en el nivel macrosocil, mediante la configuración de estructuras inequitativas en agregados sociales amplios (Reygadas, 2008, p.36).

Francisco Gatto (2007) estudia la acumulación de desventajas familiares y territoriales en localidades y departamentos de once provincias del Noreste (NEA) y Noroeste (NOA) del país. Muestra la presencia de 900 mil hogares con 4 millones de personas en una situación de pobreza crónica que se explica por la mala inserción laboral, pero sobre todo por las carencias de infraestructura básica, tales como electricidad, agua, servicios de salud, y la ausencia o insuficiencia de fuentes de trabajo locales. En su sistematización crítica de datos sobre la desigualdad en Argentina en el período 2003-2013, y retomando entre otros autores y autoras al mismo Gatto, Gabriel Kessler señala que “las mayores brechas en el periodo estudiado se advierten en las provincias del NOA” (2014, p. 209).

Estas brechas son evidentes cuando analizamos algunos datos del Censo de 2010. Por ejemplo, Salta tiene 1.214.441 habitantes, de los cuales 1.057.951 (es decir el 87,11 %) pertenecen a la población urbana y 156.490 (es decir el 12,89%) a la rural. Esta última se divide en 59.104 (37,77%) en la agrupada y 97.386 (62,23%) en la dispersa<sup>38</sup>.

En ese conjunto de población primordialmente urbana, un dato que no es menor para la investigación que aquí se presenta es que el 16,9% de los hogares urbanos y el

---

<sup>38</sup> Población urbana se refiere a la población que reside en áreas de 2.000 o más habitantes. Población rural puede ser agrupada que es aquella que habita en localidades con menos de 2.000 habitantes, mientras que la población rural dispersa está conformada por las personas que residen en campo abierto, sin constituir centros poblados.

36,6 % de los hogares rurales tienen necesidades básicas insatisfechas (NBI). Los números señalan, de ese modo, que la población rural de Salta con NBI es porcentualmente la más alta del país<sup>39</sup>.

En el estudio recién señalado, Kessler (2014) se pregunta en qué se originan las intensidades diferenciadas de la desigualdad. La respuesta del autor se inscribe en la misma búsqueda de complejidad o multidimensionalidad de la inequidad, para indicar que tales intensidades diferentes son el resultado de una conjunción de procesos, que incluye tanto a los que la producen como a los que la contrarrestan en cada esfera. Kessler (2014) estudia, desde una mirada crítica y multidimensional de la desigualdad, esferas o dimensiones de bienestar como educación, salud, vivienda, territorio, infraestructura, inseguridad, etc. Para esta tesis, particularmente, nos resulta necesario tomar los indicadores analizados en las esferas de educación y territorio (urbano y rural). En la esfera de la educación, dice Kessler (2014), es donde se producen mayores controversias, por un lado, desde los años 90 se observa un paulatino y constante incremento de la cobertura educativa, y en años más recientes<sup>40</sup>, un aumento de presupuesto muy significativo. Sin embargo, “en dirección contraria, perduran desigualdades en el sistema: en la calidad de la educación, en la cantidad de horas y días de clases, en los presupuestos educativos provinciales, en los sueldos docentes, entre otros” (2014, p. 118). Pero también nos alienta a pensar en las posibilidades que se abren cuando más generaciones tienen acceso a la educación y a las nuevas tecnologías, aclarando que no niega las desigualdades existentes ni los problemas de calidad educativa, pero si trata de llamar la atención sobre lo que implica para nuestros países que generaciones de sectores desfavorecidos tengan más posibilidades de estudiar, de acceder a las TIC y de tener otras aspiraciones y expectativas de inclusión cultural. En la esfera del territorio, Kessler (2014) establece que si bien en el año 2000 la

---

<sup>39</sup> El indicador de Necesidades Básicas Insatisfechas se construye a partir de la medición de aquellos hogares que presentan al menos una de las siguientes condiciones de privación:

1) Vivienda: es el tipo de vivienda que habitan los hogares que moran en habitaciones de inquilinato, hotel o pensión, viviendas no destinadas a fines habitacionales, viviendas precarias y otro tipo de vivienda. Se excluye a las viviendas tipo casa, departamento y rancho;

2) Condiciones sanitarias: incluye a los hogares que no poseen retrete;

3) Hacinamiento: es la relación entre la cantidad total de miembros del hogar y la cantidad de habitaciones de uso exclusivo del hogar. Operacionalmente se considera que existe hacinamiento crítico cuando en el hogar hay más de tres personas por cuarto;

4) Asistencia escolar: hogares que tienen al menos un niño en edad escolar (6 a 12 años) que no asiste a la escuela;

5) Capacidad de subsistencia: incluye a los hogares que tienen cuatro o más personas por miembro ocupado y que tienen un jefe no ha completado el tercer grado de escolaridad primaria. (CENSO, 2010)

<sup>40</sup> Se refiere al período 2003-2013

situación era mala en todas las provincias, en la última década se logró revertir esta situación, “mejorando en términos absolutos”, pero lo siguieron haciendo más las ciudades australes que las norteñas. “Esto nos muestra que a pesar del crecimiento del último período, el presupuesto no se distribuyó equitativamente ni progresivamente entre las provincias” (2014, p. 210). También señala que para que el crecimiento sea concreto, se requiere de una duración en el tiempo para lograr así una transformación en la situación de cada provincia. Y señala como condición indispensable al desenvolvimiento regional para poder superar las desigualdades nuevas y de larga data.

Dado que esta investigación aborda la brecha digital como componente de la estructuración general de la desigualdad social a partir de una casuística que busca describir y analizar críticamente la experiencia de una política pública en población de escuelas secundarias de la provincia de Salta en la República Argentina, resulta de interés indicar cuáles son las características de la población escolar en este territorio. Es así que en Salta el 1,2% de los niños, niñas y adolescentes de 10 a 17 años –según censo 2010- son analfabetos y no accedieron a la educación formal ni informal.

Tabla N° 1

*Tasa de analfabetismo de los niños, niñas y adolescentes de 10 a 17 años. Salta. Año 2010*

<b>Tasa de analfabetismo de los niños, niñas y adolescentes por grupo de edad y género. Total del país y Salta. Año 2010</b>									
<b>Provincia</b>	<b>Tasa de analfabetismo</b>								
	<b>Total población de 10 a 17 años</b>			<b>Grupo de edad y género</b>					
				<b>10 a 14 años</b>			<b>15 a 17 años</b>		
	<b>Total</b>	<b>Varones</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Total</b>	<b>Varones</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Total</b>	<b>Varones</b>	<b>Mujeres</b>
<b>Total del país</b>	<b>1,1</b>	<b>1,3</b>	<b>1,0</b>	<b>1,2</b>	<b>1,4</b>	<b>1,0</b>	<b>1,0</b>	<b>1,2</b>	<b>0,9</b>
<b>Salta</b>	1,2	1,3	1,0	1,2	1,3	1,1	1,1	1,3	0,9

Nota: la tasa de analfabetismo es el cociente entre el número de personas de 10 a 17 años que no saben leer ni escribir y el total de población de 10 a 17 años, multiplicado por 100. Está calculada por grupo de edad. Fuente: INDEC, Dirección de Estadísticas Sectoriales en base al Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

Este dato adquiere mayor importancia si se piensa a nivel regional, retomando lo dicho por Kessler en términos del Norte Grande (esto es, el NOA y el NEA) como las regiones más desiguales de la desigual Argentina. Es así que Santiago del Estero,

Formosa y Chaco son las provincias que tienen los porcentajes más altos de analfabetismo del país. Si analizamos el caso puntual de Salta por edad nos encontramos con el siguiente panorama:

Tabla N° 2

*Tasa de analfabetismo por edad*

<b>EDAD</b>	<b>PORCENTAJE DE ANALFABETISMO</b>
<b>10 -14 años</b>	1, 2 %
<b>15-17 años</b>	1,1 %
<b>18-24 años</b>	1, 3 %
<b>25-29 años</b>	1, 6 %
<b>30-49 años</b>	2, 3 %
<b>50- 64 años</b>	6 %
<b>65 años y más</b>	11, 4 %

Nota: De producción propia a partir de los datos suministrados por INDEC, Dirección de Estadísticas Sectoriales en base al Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

La tasa de analfabetismo va creciendo a medida que la edad aumenta. Entendemos que la consideración de estos datos implica que la apreciación de Dubet (2011) sobre la meta de igualdad de oportunidades como horizonte de políticas orientadas a la equidad parece acertada, ya que no puede haber competencia justa cuando no hay posibilidades de acceso a la educación. Esto es, no existe igualdad, si hay amplios sectores de la población que estuvieron históricamente alejados de la posibilidad de estudiar. Los números indican que, cuanto mayores son las personas, tuvieron menores posibilidades de estudiar.

La comparación con los resultados del Censo 2001, muestra que entre los 10 y los 14 años la tasa se eleva a 1, 4%; y en la población de 65 años y más alcanza el 16,4%. La comparación entre dos momentos históricos, correspondientes a las mediciones de los censos señalados, indican alto nivel de desigualdad educativa regional, con porcentajes de analfabetismo que se suman y componen las inequidades sociales, económicas, culturales y educativas de la región.



La desigualdad provincial y regional se profundiza en las áreas rurales alejadas de los centros urbanos. Como dice Dubet “la igualdad de oportunidades reposa sobre una ficción y sobre un modelo estadístico que supone que en cada generación, los individuos se distribuyen proporcionalmente en todos los niveles de la estructura social sean cuales fueren sus orígenes y sus condiciones iniciales” (2011, p. 54). El modelo de una “movilidad perfecta” incluye obreros, mujeres, estudiantes, etc. Entonces las desigualdades de los ingresos y de las condiciones de vida que separan a cada uno de estos grupos dejarían de ser injustas porque todos tendrían la oportunidad de escapar de ellas. Y se supone que todos los individuos son iguales o bien que sus talentos o capacidades han sido repartidos al azar por la providencia, entonces en consecuencia, deben terminar repartiéndose proporcionalmente en todos los niveles de la sociedad (Dubet, 2011).

## 2.2 Salta, una de las provincias más desiguales del país

Salta es una de las provincias del Noroeste Argentino, su nombre deriva de la palabra aimara “Sagta”, que significa "la muy hermosa". De allí que se la conoce como “Salta, la linda”, incluso el slogan principal del turismo oficial es “Salta, tan linda que enamora”<sup>41</sup>.

Imagen N° 6

*Salta, tan linda que enamora*



Nota: Publicidad de turismo oficial de la Provincia de Salta

<sup>41</sup> <http://www.turismosalta.gov.ar/contenido/1340/salta-tan-linda-que-enamora>

La provincia de Salta está ubicada a 1.187 metros sobre el nivel del mar y se divide administrativamente en 23 departamentos, subdivididos en 58 municipios y 2 delegaciones municipales.

En el año 2012<sup>42</sup> el Producto Geográfico Bruto (PGB) de Salta alcanzó la cifra de 30.613 millones de pesos, lo que significó un incremento del 18,33% anual del nivel de actividad de la provincia. El PGB es un indicador sintético del esfuerzo productivo realizado en el territorio provincial y es equivalente a lo que a nivel del país en su conjunto se conoce como Producto Interno Bruto (PIB). Para su estimación se utilizan conceptos técnicos, metodologías y fuentes de información recomendados internacionalmente y adaptadas a la realidad nacional según pautas establecidas oportunamente por el Consejo Federal de Inversiones y la Dirección Nacional de Cuentas Nacionales del INDEC.

Los sectores que mostraron importantes variaciones anuales en Salta fueron: Intermediación financiera y otros servicios financieros (26,90%), Administración pública, defensa y seguridad social obligatoria (15,48%), Construcción (13,98%), Agricultura, ganadería, caza y silvicultura (-15,92%) y Explotación de minas y canteras (-15,31%). La tasa de crecimiento anual promedio del PGB a valores constantes en el período 1993-2012 fue 3,68%, mientras que para el período más reciente, 2003-2012, ascendió a 4,65%. El valor per cápita del producto provincial<sup>43</sup> quedó establecido en 23.971 pesos en ese año<sup>44</sup>.

En la estructura productiva de Salta se refleja una importante participación de la producción de tabaco<sup>45</sup>, caña de azúcar<sup>46</sup>, poroto<sup>47</sup> y sobre todo en los últimos años la

---

<sup>42</sup> Es necesario aclarar que se tomaron los datos del PGB 2012 porque son los últimos publicados por la DGE de la Provincia de Salta, además coincide con el año en el que fue el auge de Conectar Igualdad en Salta.

<sup>43</sup> El PGB per cápita se entiende como la suma de los valores agregados brutos distribuidos entre el total de habitantes en la jurisdicción en la que se originó dicho valor. Es decir, el PGB mide el valor de la producción (a precios de mercado) de bienes y servicios finales atribuibles a establecimientos localizados en la provincia, independientemente de que los factores de producción sean residentes o no residentes.

<sup>44</sup> Datos suministrados por la Dirección de Estadísticas de la Provincia de Salta. También disponible en <http://estadisticas.salta.gov.ar/web/archivos/pbg/pbg2012.pdf>

<sup>45</sup> La producción de tabaco se concentra en los departamentos de Rosario de Lerma, la Caldera, Gral. Güemes, Capital y Cerrillos. Orientadas hacia la variedad "Virginia", también se produce el tipo "criollo salteño" y en menores cantidades del tipo "Burley". La superficie sembrada oscila entre las 18 y 20 mil hectáreas.

<sup>46</sup> El cultivo de la caña de azúcar se desarrolla fundamentalmente en los departamentos de Orán y General Güemes. La totalidad de la producción se destina a la industria, especialmente a la producción de azúcar, y en menor proporción, también a subproductos de la caña como el alcohol, las melazas y el bagazo, que se utiliza como combustible o bien como materia prima para la producción papelera.

<sup>47</sup> Salta es la principal productora nacional de poroto con aproximadamente el 80% de la producción del país, localizándose en los departamentos de Gral. Güemes, Capital, Cerrillos, Metán, Rosario de la Frontera, La Candelaria, Anta, Orán y Gral. José de San Martín. El procesamiento, compuesto por la limpieza, abrillatado, clasificación y envasado, se realiza en su totalidad en la Provincia, en 36 plantas ubicadas principalmente en Rosario de la Frontera; donde también se procesan porotos provenientes de otras provincias.

soja<sup>48</sup>. También se destaca la actividad hidrocarburífera<sup>49</sup>, vitivinícola<sup>50</sup>, cítrica<sup>51</sup> y minera<sup>52</sup>, entre otros.

A pesar de la estructura productiva existente, en Salta –en el tercer trimestre de 2013- la pobreza afectaba al 24 % de la población y este valor la ubicaba entre las jurisdicciones con mayor pobreza del país. Sin embargo Salta no es la más pobre. El Chaco, Formosa y Corrientes (tres provincias del Nordeste Argentino) arrojan los niveles más elevados de pobreza. En el Noroeste Argentino (NOA), Salta aparece en un nivel intermedio entre Catamarca, La Rioja y Tucumán con los niveles más bajos, y Jujuy y Santiago del Estero con los más elevados. Claramente, está muy por sobre la media nacional, situada en un igualmente elevado 15,7% (Arévalo y Paz, 2016).

Sonia Álvarez Leguizamón observa la relación entre formas de producción de la pobreza y los llamados “agronegocios”, particularmente la expansión de la soja transgénica en la provincia de Salta. Álvarez Leguizamón (2011) considera que junto al paquete tecnológico de la soja se ha producido el avance de la producción agrícola en tierras que antes eran de propietarios ausentistas o tierras fiscales, debido a la poca riqueza para la agricultura intensiva. “Entendemos que el neocolonialismo actual del cultivo de la soja transgénica permite visualizar con claridad las formas de operar del capitalismo que mantiene muchos de los estilos que ya tenía en la etapa del llamado desarrollo desigual” (2011, p.7), provocando en la actualidad desmonte, desalojos violentos y éxodo rural, siendo las poblaciones indígenas y campesinas del Chaco Salteño las más afectadas. Alfredo Pais (2008) observa que en Salta la producción de soja “representa el ejemplo más patente de las nuevas formas de explotación del capital, que arrasa sin contemplación la sociedad y la naturaleza” (Pais, 2008, p.116), mientras

---

<sup>48</sup> Las proyecciones para el futuro por WWF de zonas deforestadas y áreas afectadas por las plantaciones de monocultivos de soja en Sudamérica son las siguientes: en Brasil, se llegarán a deforestar entre 70 y 100 millones de hectáreas entre Chaco, Mata Atlántica y bosques tropicales; en Argentina se llegarán a deforestar 25 millones de hectáreas entre pampa húmeda, yunga y chaco; en Paraguay se llegarán a deforestar 3,5 millones de hectáreas entre pantanal, mata atlántica y chaco; en Bolivia proyectan deforestar 1 millón 200 mil hectáreas en bosques tropicales y chaco (Bravo, 2007).

<sup>49</sup> La actividad hidrocarburífera de la provincia representó el 1,14% del crudo extraído a nivel nacional y el 8,6% del gas natural, entre los años 2010 y 2015. Más información al respecto: <http://www.portaldesalta.gov.ar/economia/hidrocarburos.htm>

<sup>50</sup> En la provincia de Salta, más específicamente en los Valles Calchaquíes (Cafayate, San Carlos, Molinos, Cachi), en los últimos años se registró un aumento en la superficie de cultivo, con cosecha que rondan los 26 millones de kilogramos. El 55, 51% de la superficie está compuesta por las uvas tintas, siendo los varietales más difundidos Cabernet Sauvignon con el 44,8 %, seguido por Malbec con el 31,84 %, Merlot con el 7,7 %, Syrah con el 5,31 % y Tannat con el 5,24 %.

<sup>51</sup> El principal cítrico en la provincia es el pomelo con un 34% de participación en la producción nacional (2014). Salta participa con el 7.3% de la producción nacional de cítricos (2014) y tiene 2592 hectáreas inscriptas y certificadas para exportación en la actualidad (INTA).

<sup>52</sup> El territorio de la Provincia de Salta presenta variados ambientes geológicos para el descubrimiento de minerales metalíferos, no metalíferos y rocas de aplicación. <http://www.portaldesalta.gov.ar/economia/mineria.htm>

que el turismo avanza en los valles y montañas a través de las inversiones hoteleras. Por su parte Daniel Slutzky advierte que, como parte del proceso de agriculturización, “se señala el significativo aumento del área con cereales para granos –maíz y trigo–, y la disminución del área con porotos [...]; el período intercensal muestra justamente la declinación del “ciclo del poroto” en Salta y su sustitución por el “ciclo de la soja”, actualmente en expansión” (Slutzky, 2004, p.11) con consecuencias ambientales y sociales: “las sobreganancias a muy corto plazo han impulsado este proceso de devastación del bosque, inicialmente con destino a la producción de poroto – 1970/1990– y en la última década, a la soja” (Slutzky, 2004, p.13, citado en Álvarez Leguizamón, S. [*et al.*] (2016: p. 262-263)

“La soja es un caso testigo y puede ser considerada como uno de los productos agrícolas de más rentabilidad actual” (Álvarez Leguizamón, 2011, p.7). A enero de 2019 la tonelada de soja se está cotizando en 247dólares<sup>53</sup>. Es un caso testigo –dice esta autora- porque no sólo se produce una intensa deforestación, cambio climático, pérdida de bio diversidad, sino que la aplicación de la biotecnología transgénica está generando efectos devastadores sobre la napa terrestre y sobre las vidas humanas. La riqueza producida se concentra en los productores y en la multinacional que monopoliza la venta de la semilla Monsanto<sup>54</sup>.

En la década de los ‘90, el proceso de “monocultivo mecanizado” (con la soja transgénica) crece exponencialmente con una dinámica focalizada, especialmente en las ciudades de las Lajitas (Dpto de Anta), Metán y Tartagal (Departamento San Martín), también se establecen allí las empresas, oficinas, centros de insumos y silos agrícolas, montados por las corporaciones como Monsanto, Bunge y Dreyfus; que promueven los beneficios de la biotecnología agrícola.

El circuito de la soja en nuestra provincia puede ser uno de los factores de la desigualdad y la pobreza en Salta. Por un lado por la explotación de nuestros campos<sup>55</sup>, lo que produce los desastres naturales como las inundaciones que dejan sin hogares a las familias<sup>56</sup>, pero también por la dominación de estas empresas con los acuerdos que

---

<sup>53</sup> [https://www.agroindustria.gob.ar/new/0-0/programas/dma/informe\\_diario/01\\_infogra.pdf](https://www.agroindustria.gob.ar/new/0-0/programas/dma/informe_diario/01_infogra.pdf)

<sup>54</sup> Monsanto es la empresa norteamericana que maneja el mercado mundial de la soja. Para ampliar información recomendamos ver “El mundo según Monsanto” un documental francés de 2008 de Marie Monique Robin sobre la multinacional Monsanto, la historia de la compañía y sus productos comerciales: como el PCB, los OGM, el Agente Naranja, la Hormona bovina o Somatotropina bovina, y su popular Roundup: <https://www.youtube.com/watch?v=PwxCEKotnbg>

<sup>55</sup> Se desarrolla más sobre esta problemática en el capítulo 7 de esta tesis.

<sup>56</sup> <https://www.cuartopodersalta.com.ar/lluvias-e-inundaciones-en-tiempos-de-soja/>

realizan con el Gobierno provincial<sup>57</sup>. Esta situación genera ganancias millonarias que no son aprovechadas o invertidas en la provincia, sino que son exportadas fuera del país, esto produce una gran desigualdad en el ingreso, porque muchos de los que trabajan para que los “agronegocios” funcionen son campesinos salteños<sup>58</sup> que luego no ven nada de esas ganancias.

Esta desigualdad se profundiza si tomamos los datos de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) del INDEC, -en el cuarto trimestre del 2014- que revelan que en Salta el 10% de la población más rica se lleva el 35,3% de los ingresos brutos, mientras que en el otro extremo, el 10% más pobre se lleva solo el 1,2%. Además esta población presenta los niveles más altos de desocupación en toda la región noroeste argentina, según la EPH 2018, Salta tiene un 9,1 % de desocupados; Catamarca 8,1 %, Tucumán 7%, Jujuy 4,6 %, La Rioja 4,5 %, y 3,2% Santiago del Estero.

Estos datos son alarmantes y nos indican el contexto en el que se encuentra la provincia de Salta. Los datos de desocupación y pobreza se suman a otros indicadores también preocupantes: pobreza infantil, desnutrición y femicidios.

De cada dos salteños de hasta 17 años de edad, uno está bajo la línea de la pobreza. Son alrededor de 225 mil niños y adolescentes (el 47,3% de la población infantil local) que están en esa condición, de acuerdo a los datos<sup>59</sup> brindados por el Centro de Investigaciones Participativas en Políticas Económicas y Sociales (CIPPES). Entonces cerca de 50 mil menores de edad de Salta (el 10,32% del total) se encuentran en situación de indigencia. El estudio contempló los hogares donde no se satisficieron las necesidades básicas de consumo por ingresos económicos insuficientes. El índice de pobreza infantil de la provincia superó la media nacional, que llegó al 46,04%, (6 millones de personas) entre junio y septiembre de 2016, y el promedio del NOA, que alcanzó el 43,28% (780 mil niños y adolescentes).

Según el Instituto de Estudios Laborales y del Desarrollo Económico (IELDE) de la UNSa y la Encuesta Permanente de Hogares (EPH), los departamentos de Rivadavia, San Martín, Orán, Iruya y Anta son las que mayor porcentaje de pobreza

---

<sup>57</sup> [http://www.semanario-alternativas.info/archivos/2011/Enero/149/internacionales/paginas\\_%20internacional/argentina/IMG/Informe%20Agricultores%20en%20el%20NOA.pdf](http://www.semanario-alternativas.info/archivos/2011/Enero/149/internacionales/paginas_%20internacional/argentina/IMG/Informe%20Agricultores%20en%20el%20NOA.pdf)

<sup>58</sup> La producción soja demanda muy poca mano de obra, a diferencia de otras producciones agropecuarias en Salta. Entonces la generación de empleo no es una ventaja.

<sup>59</sup> Las cifras fueron proyectadas a nivel provincial en base a encuestas realizadas por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) para el tercer trimestre de 2016.

infantil concentran en el territorio provincial, con índices que van del 35,17% al 65,12%.

A la situación de la pobreza infantil se suman los casos de desnutrición infantil<sup>60</sup> en la provincia que aumentaron de un índice de 1,4% en 2015 a un 1,7% en 2016 (Según la Secretaria de Nutrición de Salta, Gladys Pernas). En este sentido, el municipio más afectado es San Antonio de los Cobres, con un 7,1%. Le siguen Hipólito Yrigoyen, con 4,2%, y Angastaco, con el 3,9%. La capital tiene un 1,8%.

Finalmente en Argentina se produjeron 292 femicidios en 2017, de los cuales 31 estuvieron vinculados a parientes de la propia mujer y cinco fueron personas trans, según el observatorio de femicidios del Defensor del Pueblo de la Nación. Según este informe la provincia con mayor cantidad de femicidios fue Buenos Aires – 1 cada 30 horas promedio- seguida por Córdoba con 26 casos, Salta con 24, Santa Fe 24 y Santiago del Estero 19.

La ciudad de Salta es la capital provincial y es representada mayoritariamente como próspera y turística, en operaciones de significación que visibilizan “lo culto” - entendido en un sentido tradicional del término- (Saavedra, 2016). Es decir, lo que se puede observar en los teatros, en los edificios de estilo colonial, la catedral, la plaza principal: ir todo aquello que la hace linda, amena y “visitable”. Estos elementos configuran el centro principal de la ciudad, pero además existen “periferias, consideradas como un punto de estigmatizaciones constantes”, no sólo por el resto de la población, sino también por los medios de comunicación. El territorio actual de la ciudad de Salta “se constituye como un espacio social en el cual se dan situaciones de desigualdad y pobreza de larga data, resultado de una estructura social segmentada y atravesada por configuraciones sociales diversas” (Saavedra, 2016, p.4).

Los números detallados nos presentan un panorama complicado de la Provincia de Salta, así observamos como los agronegocios, la explotación de los campos, las inundaciones, los altos índices de pobreza, pobreza infantil, desocupación, desnutrición y femicidios muestran a una Salta que vuelve a ser noticia, no por lo linda, sino por ser una de las provincias más desiguales del país. En este contexto nos parecía importante y necesario describir estas características para ubicar no sólo geográficamente la provincia donde se desarrolló esta tesis sino también para conocer el entorno socio económico, social y cultural en el que nos encontramos.

---

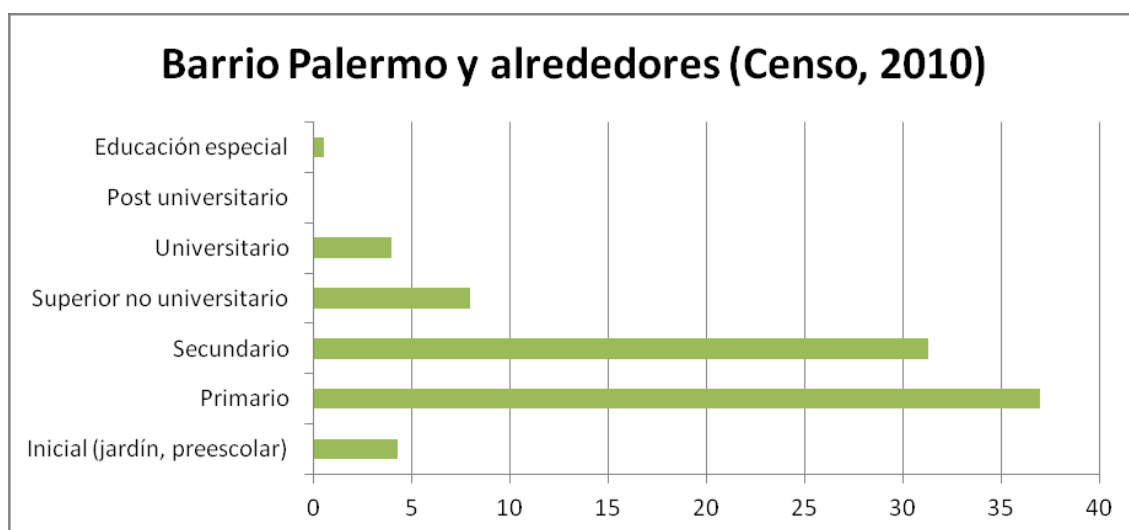
<sup>60</sup> Nos referimos al déficit nutricional en niños menores de cinco años.

### 2.1.1 Los números y el contexto en los barrios analizados

Según los datos del Censo 2010, sistematizados por radios en la ciudad de Salta capital<sup>61</sup>, casi la totalidad de los habitantes de la zona sudoeste - recordemos que es un barrio creado en plena crisis del neoliberalismo- está alfabetizado y sus habitantes en algún momento accedieron o acceden a la educación, estos datos son presentados en el siguiente gráfico:

Gráfico 1:

Acceso a la educación en Barrio Palermo y alrededores de la ciudad de Salta capital



Nota: De producción propia a partir de los datos otorgados por el Departamento de estadísticas de la Provincia de Salta

En el gráfico N° 1 observamos que el 37% de los habitantes de esta zona estudiaron/estudian actualmente en la escuela primaria, y un 31% el nivel secundario, es decir que una gran mayoría de estas personas dieron continuidad a sus estudios tal como se establece en la Ley Nacional de Educación. Sin embargo, de todos los que estudiaron el nivel secundario, sólo un 8% continuó los estudios en un nivel superior no universitario, y un 4% estudió/a en la Universidad<sup>62</sup>.

En cuanto a la calidad de vida, esta zona cuenta con un 85% de la población que tiene hogares sin NBI, mientras que el 15% de hogares tiene al menos uno de los indicadores de NBI. Aunque el porcentaje sea menor, los datos del Censo indican que

<sup>61</sup> Los datos fueron suministrados por el Departamento de estadísticas de la Provincia de Salta.

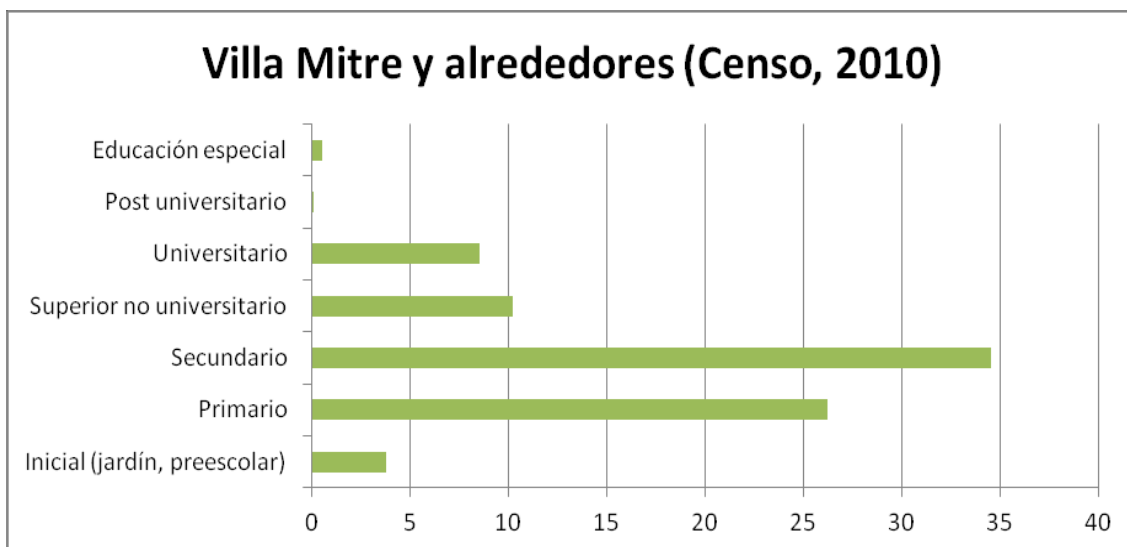
<sup>62</sup> En el capítulo 6 de esta tesis se aborda las expectativas a futuro de los jóvenes estudiantes de las escuelas analizadas, allí se mapea cuáles son sus objetivos y sueños después de terminar el colegio secundario.

135 hogares de este barrio no cuentan con condiciones sanitarias y/o hacinamiento y/o asistencia escolar y/o capacidad de subsistencia.

Por otra parte, para la zona este de la ciudad, más específicamente para Villa Mitre y sus alrededores, el nivel educativo, se presenta de la siguiente manera:

Gráfico 2:

*Acceso a la educación en Villa Mitre y alrededores de la ciudad de Salta capital*



Nota: De producción propia a partir de los datos otorgados por el Departamento de estadísticas de la Provincia de Salta

En el gráfico N° 2 observamos que el 26% de la población estudió/estudia en la escuela primaria, y el 34% en la escuela secundaria. En cuanto al nivel superior, el 10% de los que terminaron el secundario continuó estudiando en instituciones no universitarias, y un 8% en la Universidad.

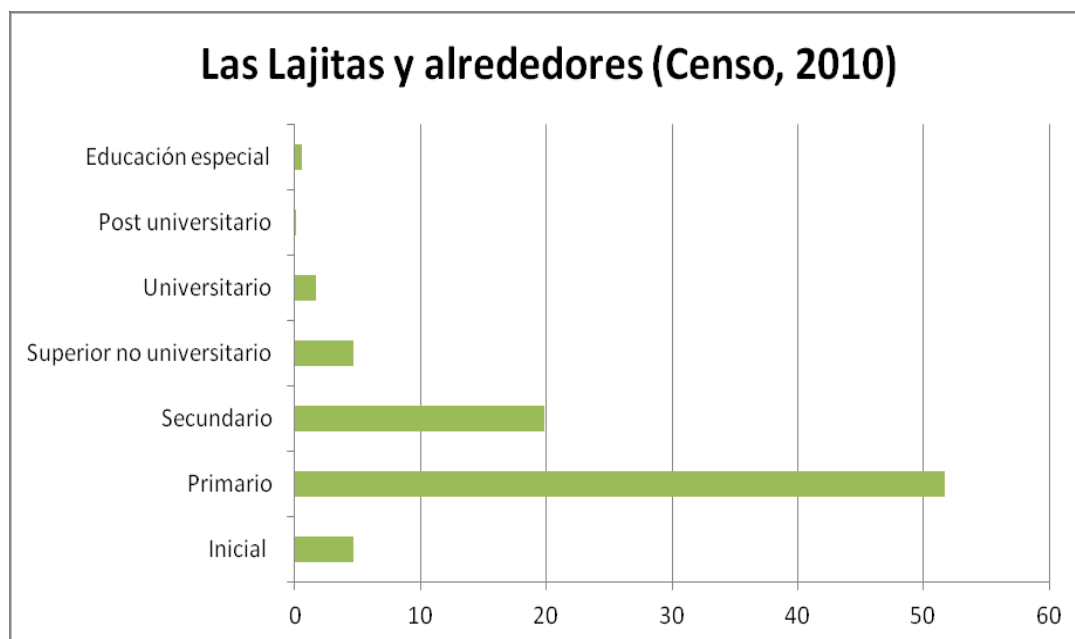
En cuanto a calidad de vida, esta zona cuenta con un 95% de la población que vive en hogares sin NBI, mientras que el 5% de hogares (es decir 48 casas) tiene al menos uno de los indicadores de NBI.

Para la zona rural, la información estadística disponible no está del todo clara, ya que no hay datos concretos acerca de los hogares censados. Lo más próximo que podemos citar en esta tesis son los datos de la localidad Las Lajitas que es la más cercana a esta zona. Aquí encontramos el 88 % de las personas alfabetizadas, y un 12 % que no lo está. En cuanto al nivel educativo:



Gráfico 3:

*Acceso a la educación en Las Lajitas y alrededores (Provincia de Salta)*



Nota: De producción propia a partir de los datos otorgados por el Departamento de estadísticas de la Provincia de Salta

De esta manera observamos en el gráfico N° 3 que el 52% de la población de esta zona estudió/estudia en la escuela primaria, y un 20% la escuela secundaria. Mientras que sólo un 5% pudo continuar estudiando una carrera en un nivel superior no universitario y 2% en la Universidad.

En cuanto a la calidad de vida, el 73% de los hogares no tiene NBI y el 27% sí, es decir que 593 hogares de esta zona se encuentran en situaciones precarias.

A partir de esta descripción general de las zonas abordadas, podemos decir que Barrio Palermo y Villa Mitre de la ciudad de Salta, tienen como promedio un 30% de su población que asistió o asiste actualmente a la escuela primaria, y en el mismo promedio continúan la escuela secundaria<sup>63</sup>. Lo que disminuye a la mitad, es el dato de las personas que continúan estudiando en el nivel superior universitario o terciario. Sucede lo mismo con los indicadores que determinan la situación de precariedad de los hogares, los barrios analizados presentan un promedio del 10% de los hogares en esa situación, y a nivel capital la ciudad de Salta expone el 12, 56%.

En cambio en la zona rural hay un gran porcentaje de personas que accedieron a la escuela primaria, y menos de la mitad de ellos a la secundaria. Este número

<sup>63</sup> Cabe aclarar que este porcentaje promedio es muy similar en toda la ciudad de Salta capital, la población que asistió o asiste actualmente a la escuela primaria es del 27,87% y a la escuela secundaria 29,22%.

disminuye fuertemente a los que estudiaron o estudian en el nivel superior. Evidentemente esta disminución se da por la inexistencia (hasta 2013) de instituciones de educación secundaria en todas las poblaciones de esta zona. Pero además también porque muchos deciden por trabajar o no seguir estudiando.

## **2.2 La brecha digital como dimensión de la desigualdad**

Las referencias del apartado anterior refieren a un contexto desigual que se compone de elementos geográficos, regionales y multidimensionales y en los que se ha destacado el analfabetismo y las Necesidades Básicas Insatisfechas en la provincia de Salta, en tanto parte de una región que comparte indicadores críticos en la comparación nacional y en su propia dinámica entre áreas rurales y urbanas. En esta sección deseamos detenernos en la especificidad de las desigualdades tecnológicas, en tanto dimensión compleja que forma parte de las otras dimensiones señaladas y al mismo tiempo es constituida por ellas.

Las desigualdades digitales no pueden explicarse sólo a partir de la división entre quienes tienen acceso a las nuevas tecnologías y quienes no lo tienen, aunque tales posibilidades de posesión o desposesión formen parte central del problema. Las desigualdades digitales se manifiestan a partir de diversas dimensiones como el acceso, las competencias o las habilidades digitales, los usos y las apropiaciones tanto de los dispositivos digitales como de Internet.

A su vez, son múltiples las escalas que se intersectan en la configuración de específicas desigualdades digitales. De modo que la escala global de operación de las tecnologías de la información y la comunicación es una complicación añadida a cualquier situación de desigualdad digital: si bien la distribución de todo recurso es afectada y determinada por la desigualdad estructural latinoamericana, las actividades informacionales y comunicacionales, en particular, se hallan reguladas no solo por condiciones relativamente endógenas propias de la historia y las condiciones presentes de los países de la región, sino también por un tipo de interconexión que es global y que supone la presencia de instituciones y de actores industriales y financieros de un sistema también globalizado (Becerra, 2015). En ese sentido, la posición “periférica” latinoamericana en ese sistema se relaciona con situaciones anteriores, aunque la capa digital renueve y modifique los debates sobre libertad e igualdad en los flujos y en los tendidos de infraestructura que forman parte, por ejemplo, de las iniciativas de países no

alineados en torno al Nuevo Orden Mundial de las Comunicaciones e Información del último cuarto del siglo XX.

Tales discusiones resultaron un aporte crítico central del sur del mundo a la discusión teórica del campo de la comunicación y el desarrollo y alimentaron los debates de política internacional propiciados por diferentes organismos internacionales que culminaron en el informe Mac Bride (Beltrán, 2009). Al respecto, las principales diferencias entre aquellos debates y los de la Sociedad de la Información han sido relevados por Mastrini y De Charras<sup>64</sup> (2004) en su artículo denominado “20 años no es nada: del NOMIC a la CMSP” y son los siguientes:

1) El mapa mediático hoy debe ser denominado “multimediativo” ante el fuerte proceso de concentración de las industrias culturales en general y los medios masivos en particular. Es llamativo que la Declaración de la CMSI (Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información) no haya hecho referencia a la concentración de la propiedad y su correlato nocivo en la pluralidad de voces, que se refiera de manera muy escueta a los medios tradicionales, que se deje de lado el rol de los medios comunitarios, que se pase por alto el papel de los medios públicos y que se asigne al Estado, sólo el lugar de quien debe “velar por la libre competencia”.

2) El desplazamiento del debate en la UNESCO a la UIT, es decir fenómenos intrínsecamente culturales como la comunicación son derivados en el debate internacional a un organismo de carácter técnico. Este dato no es menor, ya que algunas nociones son transformadas, como “información” en lugar de “comunicación”.

3) El surgimiento de nuevos interlocutores para los Estados como las corporaciones del sector privado y, en menor medida, la sociedad civil. El peso que estas corporaciones poseen sobre ciertos gobiernos hace que el capital en muchísimos casos esté doblemente representado y su perspectiva, basada únicamente en el beneficio y en una lógica mercantil.

4) El surgimiento de la noción de “brecha digital” y la necesidad de saldar tal brecha (Declaración de la CMSI). No obstante, los países que más la sufren no se cansan de subrayar que esta nueva “brecha” no es más que un nuevo término para algo conocido. La brecha original es socioeconómica y de allí en más podríamos hallar una multitud de brechas, entre las cuales aparece la digital o tecnológica.

---

<sup>64</sup> Mastrini, G. y De Charras, D. (2004). Veinte años no es nada: del NOMIC a la CMSI, ponencia al Congreso IAMCR 2004, Porto Alegre, Brasil.

5) La propuesta de un Programa Internacional para el desarrollo llamado “Fondo de Solidaridad Digital” con la idea de trasladar el costo del desequilibrio mundial a los propios consumidores y exceptuando a los países ricos y sus grandes corporaciones de hacerlo. De algún modo es el abandono final del paradigma de la dependencia que planteaba que los países centrales tenían una importante responsabilidad en cuanto a la situación de los países periféricos. Ya no se les reclama a estos países sino que se les pide una contribución voluntaria a sus usuarios.

6) Los países periféricos, no han dejado de serlo, pero no se presentan en bloque como los “no alineados”. Si la discusión de los ‘70 oponía dos visiones diferentes como la Teoría de la Dependencia y el paradigma de la Modernización o Desarrollista (Carlsson, 2003), es difícil sostener que éste último haya desaparecido. Las menciones recurrentes a los países en desarrollo como economías en transición dan la pauta que se sigue pensando en modernización por etapas, como hace 50 años. De lo que se carece, regionalización y neoliberalismo de por medio, es de un interlocutor unificado de los países más castigados.

7) Indudablemente, uno de los logros más importantes de la primera etapa de la Cumbre ha sido el papel que ha logrado jugar la Sociedad Civil. También se ha conseguido un principio de articulación de sentidos comunes globales frente a la cuestión de los derechos humanos vinculados a la información y la comunicación, los medios comunitarios y públicos en oposición a la concentración mediática, el software libre frente al software propietario, el dominio público frente a la propiedad intelectual, el respeto a la diversidad cultural y la participación más que el acceso, entre otros temas. Aquí también podemos mencionar al PCI en Argentina, como el programa que logró articular diferentes actores del Estado y de la Sociedad Civil con el objetivo de democratizar la comunicación y la información.

8) Si bien hay ciertos ejes que persisten del NOMIC a la CMSI, hay algunos desplazamientos conceptuales interesantes. Uno de ellos fue la escasa presencia de aquello que fuera la piedra angular del planteo de los países centrales, el “free flow of information” y la aparición del “entorno habilitador”. Este último constituye la consolidación del modelo privado ligado a la información y comunicación donde el Estado se limita a propiciar el desarrollo del mercado sin intervenciones, convirtiéndose en el garante de la libre competencia, obligado a corregir los fallos del mercado, aún asumiendo un claro papel subsidiario. De este modo, se establece una clara línea de

continuidad con el Informe Bangemann. A lo que se agrega, la referencia a la “neutralidad tecnológica” que deberían respetar los estados nacionales, como si efectivamente esto fuera posible. Sería una discusión extensa a profundizar pero es suficiente señalar que ninguna opción tecnológica es neutra, ni ninguna tecnología lo es. Las disputas actuales en torno a las normas de teléfonos móviles (GSM, CDMA) o las adopciones de normas para la TV digital constituyen sólo una mínima muestra de que la presunta neutralidad debe ser puesta en duda.

9) Aparecieron nuevos ejes de debate como el Software libre y el debate en torno a la propiedad intelectual, el dominio público y los ADPIC’s (TRIP’s en inglés).

10) Finalmente, en orden pero no en importancia, el proyecto de un Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación devino en el proyecto de la Sociedad de la Información. El desplazamiento de conceptos como “comunicación” presente en la denominación del NOMIC y abandonado en la CMSI no es menor. Como se señaló al principio es coherente con los diferentes elementos remarcados que realimentan continuamente la mirada tecnicista de los fenómenos comunicacionales y que indudablemente se reproducen en el marco de un organismo técnico como la UIT.

Mastrini y de Charras (2004) nos advierten que descuidar los aspectos recién reseñados puede llevarnos a perder de vista que estamos frente a fenómenos que, más que tecnológicos, son culturales y sociales y por lo tanto necesariamente políticos. “La disputa por el sentido es una más de las batallas a dar” (2004, p.15), sostienen estos autores.

La atención a la escala global, entonces, tiene gran importancia histórica y actual en el debate general sobre las tecnologías de la información y los flujos de información y entretenimiento, pero intersecta, a su vez, con la escala nacional en términos de políticas educativas concebidas al interior de instituciones estatales del gobierno federal argentino en combinación, a su vez, con los estados provinciales que lo conforman. De manera que el abordaje de la inequidad digital desde las precisas situaciones educativo-institucionales que se experimentan en Salta invoca no sólo esa escala sino también la nacional y provincial.

En ese sentido, y para remitirnos específicamente a la condición contextual material asociada a presencia/ausencia de tecnologías en hogares que forma parte de este panorama general de las desigualdades digitales, citamos un trabajo anterior (García Vargas *et al.*, 2015) donde realizamos la descripción de una cartografía de las

TIC disponibles en los hogares de la provincia de Salta, mediante la combinación de la ENTIC (2011) y la EAHU (2011) con el objetivo de observar la desigualdad en el equipamiento tecnológico hogareño, y su relación con las configuraciones socioeconómicas y territoriales, para establecer posibles relaciones con el acceso a tecnologías en la provincia y compararlo con la región y con el país. Así se visualiza que el acceso a computadoras fijas o móviles en esta provincia era del 43,2% en 2011. El mayor uso de las computadoras se daba en los hogares con ingresos medios o altos. La desigualdad entre hogares era severa ya que en Salta la posesión de computadora entre los hogares del quinto quintil (mayores ingresos socioeconómicos) alcanzaba el 65,1% y en el cuarto quintil el 51,2% (frente a 22,6% del primer quintil).

Ninguna de las provincias de la región, en ninguno de los quintiles de ingreso, alcanzaba los porcentajes de hogares con posesión de computadora de la medición nacional (García Vargas *et. al*, 2015). Es importante advertir que la posesión de computadora en el hogar es probablemente el indicador que más se modificó entre la fecha de realización de la encuesta y nuestros días, y en buena medida por la implementación del Conectar Igualdad.

En cuanto a Internet (banda ancha) en Salta sólo accede el 27% de los hogares; y la mayor cantidad de personas que pueden conectarse son las que pertenecen al quintil 5 de mayores ingresos económicos (52,7%). En comparación al conjunto del país la región NOA se encuentra rezagada, ya que, por ejemplo el 26,2% de los hogares del primer quintil (los más pobres) del país tiene conexión a internet, valores que solo superan los hogares de los quintiles 4 y 5 (los de mayores ingresos) en Salta (García Vargas *et al.*, 2015).

En el cuarto trimestre de 2017 se registró que el 64,3% de los hogares urbanos tiene acceso a computadora y el 75,9%, a internet. Además los datos muestran que, en la Argentina, 8 de cada 10 personas emplean teléfono celular y 7 de cada 10 utilizan internet. El Módulo de Acceso y Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (MAUTIC) se llevó a cabo en el marco de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) a solicitud de la Dirección de Informática del INDEC, en el cuarto trimestre de 2017, conjuntamente con las direcciones provinciales de estadística (DPE). El objetivo de este módulo es relevar las características de acceso a tecnologías en hogares y su uso por parte de la población de 4 años y más. Entre los usos (a nivel país),

el que más se destaca es la telefonía móvil con el 81, 2%; luego internet con el 74, 3%; y finalmente la computadora con el 44, 8%.

En términos de acceso, se observa un notable crecimiento de las cifras de posesión de computadora en el hogar, en los 7 años de aplicación del PCI, si bien los datos estadísticos no determinan si se tratan de computadoras de escritorio, personales o netbooks, evidentemente hay un aumento notable que pareciera asociarse a esta política pública.

Ahora bien, como señala Jan van Dijk (2005, p.18) “la distribución de recursos tecnológicos que fundamenta el concepto de “brecha digital” crea diversas formas de acceso desigual, a través de los mecanismos de exclusión social, explotación y control”. Este autor sostiene que la brecha digital se profundiza en la medida en que deja de ensancharse, es decir que, una vez que estadísticamente la mayor parte de los integrantes de una sociedad superan el acceso material a una gama (dispar) de bienes y servicios infocomunicacionales, las diferencias en su uso, las distintas modalidades de acceso a la segmentada oferta de servicios y la adquisición y construcción diferencial de capacidades y habilidades se profundizan. Van Dijk afirma que

La brecha digital está lejos de ser superada. En la mayor parte del mundo, está aún ampliándose. La brecha entre países desarrollados y en desarrollo es extremadamente amplia, y está creciendo. Incluso en las sociedades más desarrolladas tecnológicamente, donde la división en el acceso físico detuvo su crecimiento, cerca de un cuarto o incluso un tercio de la población no tiene acceso a computadoras e internet. (Van Dijk, 2005, p.2)

Además de las brechas existentes en el acceso material a Internet, para Van Dijk corresponde distinguir entre diferentes tipos de acceso que implican una apropiación compleja de las nuevas tecnologías infocomunicacionales: el acceso motivacional, el acceso físico o material, las habilidades y por último, el uso. El acceso material o físico a una terminal de recepción, uso o consumo (computadora con acceso a redes: teléfono móvil con crédito necesario para ser utilizado) es una condición ineludible del acceso, así como lo es la motivación para utilizar esta tecnología. Además la combinación entre factores económicos y materiales, y las diferentes modalidades de acceso y usos sociales de internet, determinan brechas muy nítidas en los países latinoamericanos (Becerra, 2015). Rosalía Winocur (2007) agrega la dimensión de carácter simbólico entre quienes comprenden y se apropian de sus ventajas y potencialidades, y quienes la

perciben como un artefacto cuasi mágico que ilusoriamente podría evitarles una nueva clase de exclusión social que cada día se percibe como más amenazante.

Kemly Camacho (2005) plantea tres tipos de brecha digital: la de acceso, basada en la diferencia entre las personas que pueden acceder y las que no a las TIC; la de uso, basada en las personas que saben utilizarlas y las que no; y las de la calidad del uso, basada en las diferencias entre los mismos usuarios. Además la autora incorpora algunos enfoques como la infraestructura es decir, la posibilidad/dificultad de disponer de computadoras conectadas a la red mundial; la capacitación, es decir, la capacidad/dificultad de usar estas tecnologías. De allí que empieza a desarrollarse el concepto de alfabetización digital relacionado con el de brecha digital, y por último el uso de los recursos, se refiere a la limitación/posibilidad que tienen las personas para utilizar los recursos disponibles en la red (Camacho, 2005).

La creación del PCI en su momento anunció que concebía a la escuela como un medio privilegiado para democratizar el acceso al conocimiento. Entonces, esa situación le generaba al Estado la responsabilidad de preparar al sistema educativo para que forme a sus estudiantes en la utilización comprensiva y crítica de las nuevas tecnologías. En este sentido, cuando la política se presenta a sí misma no sólo se refiere al acceso y uso instrumental de las TIC, sino que también implica el aprendizaje de competencias digitales y la apropiación de estos nuevos dispositivos.

También la noción de “brecha digital”, ampliamente abordada en la literatura sobre tecnologías (Di Maggio y otros, 2004; Castaño, 2008; Benítez y otros, 2011), se plantea a partir de una doble distinción, en tanto que las condiciones de desigualdad de acceso tecnológico refieren a una brecha de primer orden y las diferencias en la apropiación significativa de las TIC implican pensar en una brecha de segundo orden. Tal como refieren otros estudios (Camacho, 2001; Rivoir, 2009; y Benítez y otros, 2011), la brecha de segundo orden contribuye a indagar el cómo y para qué acceder a las tecnologías, permitiendo ir más allá de un mero análisis cuantitativo de ordenadores y conexiones a Internet.

Esta tesis aborda mediante el análisis de los usos y apropiaciones esa doble distinción analítica sobre los procesos de incorporación de las TIC de los jóvenes a la vida cotidiana, ya sea en la escuela o en la casa, “reconociendo sus limitaciones y potencialidades para cada contexto de uso, apropiándolas, adaptándolas crítica y



participativamente, y utilizándolas como recursos para la creación, expresión, producción e intercambio cultural” (Géliga, 2006, p. 83).

### **2.3 Estado y políticas públicas**

Durante la década de 1990 las respuestas a la exclusión como nueva expresión de la cuestión social (Castel, 1998) se basaron en la puesta en marcha de políticas focalizadas y compensatorias, cuyo impacto fue el desplazamiento de las prestaciones universales fundadas en la ciudadanía, hacia intervenciones sobre grupos en condición de pobreza basadas en la “tutela” estatal. En cambio, el periodo correspondiente al ciclo de Gobiernos Progresistas (De Moraes, 2011) se destacó por una serie de transformaciones en el campo de las políticas públicas para la inclusión social que pretendieron avanzar en la democratización del acceso al bienestar en general, y a la educación, en particular (Gluz, Karolinski y Rodríguez Moyano, 2014). En esta nueva etapa, varios países de América Latina han sido testigos de una transformación sustancial a nivel general, e inédita en el paradigma de los medios de comunicación. De Moraes (2011) plantea que la batalla de los medios de comunicación se divide en dos facetas, diferentes pero complementarias. En un primer momento, el autor discute alrededor del concepto de hegemonía en la sociedad, y se focaliza en la concentración de los medios de comunicación, las nuevas tecnologías, sus beneficios y los problemas de la sociedad global. Y en un segundo momento, se sumerge en las recientes transformaciones políticas en nuestro continente, desde la asunción de lo que él llama “gobiernos progresistas” y cómo estos han generado nuevas relaciones con la prensa. Lo que De Moraes (2011) destaca es la posibilidad que estos nuevos gobiernos generaron para poder cambiar el panorama de la comunicación y la lucha social por la hegemonía, permitiendo la democratización de los medios de comunicación y la diversidad cultural en los medios. En estos años de transformaciones, el énfasis se trasladó hacia la recuperación del ideario igualitario de políticas universales que promovieran la inclusión social en países como Argentina, que quizás lograron reducir la pobreza pero, en menor medida, las brechas de desigualdad (Gluz, 2012; Feldfeber y Gluz, 2011).

En este sentido, para pensar la relación de las políticas de reducción de brecha digital como parte de un conjunto mayor de políticas de inclusión social es necesario explicar qué se entiende, en el marco de esta tesis, por exclusión. Según Castel (1998), el concepto de exclusión social permite comprender los cambios producidos en el marco

de la globalización de la economía, la privatización y los procesos de desregulación que hicieron colapsar la sociedad salarial y con ello los mecanismos de integración social. Por su parte, Boltanski y Chiapello (2002), refieren a las nuevas formas que asume la miseria y a los dispositivos actuales de generación del beneficio a través de las cuales los explotadores satisfacen sus intereses esquivando las exigencias del bien común. Según Gluz, Karolinski y Rodríguez Moyano (2014), los usos del término de exclusión han tendido a opacar la desigualdad como *continuum* y, por el contrario, han configurado una perspectiva dicotómica adentro-afuera. Es decir que pareciera que la sociedad está dividida en dos: los que se encuentran afuera –los excluidos– y los que se encuentran adentro –los incluidos–, como si no existieran matices de afiliación en función de los distintos niveles y escalas del orden y de la estructura social (Botello, 2008). Más allá de los límites que generó esta acepción, permite pensar los procesos de exclusión vinculados a la participación, el reconocimiento o las relaciones sociales más allá del nivel de ingresos o las condiciones materiales de vida (Kessler, 2010). Entonces, la exclusión es también un principio de homogeneización a partir del cual se pudieron pensar nuevas políticas sociales para una población por definición heterogénea (Kessler, 2010). Por esto, podemos decir que la imprecisión conceptual del campo académico permitió en términos políticos intervenir sobre una diversidad de situaciones de privación.

El Programa Conectar Igualdad fue presentado en 2010 como una política de inclusión digital que se enmarca en lo que se conoce como políticas públicas o estatales. Ozlack y O' Donnel (1981) definen a las políticas estatales como el conjunto de acciones u omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión, que concita el interés, la atención y movilización de otros actores del tejido social. Para estos autores, una cuestión es un asunto socialmente problematizado, generador de procesos sociales, que expresa necesidades y demandas. Una cuestión tiene origen al constituirse como tal y su resolución no necesariamente coincide con la solución del problema. En general, las cuestiones no son los problemas más importantes, necesarios o urgentes sino aquellos capaces de constituirse en tales. De acuerdo a sus prácticas y discursos, y a su capacidad de incidencia, los actores interesados instalan el tema en la agenda. A partir de ese momento puede aparecer la política como herramienta. Desde esta visión, “las políticas

públicas implican una toma de posición que intenta resolver una cuestión que concita el interés de los actores involucrados” (Ozlack y O’ Donnel, 1981, p.13).

En relación a lo que expone el propio Ozlack (1984), el Estado se concibe como garante de ciertas relaciones sociales, es una parte del proceso y de la relación de los factores. Así, el autor propone definir al Estado como una forma de articulación de sujetos sociales, se trata de

Una generalidad (respecto de la particularidad de aquellos sujetos y de sus intereses), pero es una generalidad parcializada (debido al sesgo estructural de la modalidad de articulación entre aquellos sujetos). (Ozlack, 1984, p. 8).

De manera que el Estado pasa a ser visto como una mediación resultante de su propia relación entre y con otros sujetos sociales:

El Estado es un aspecto de ciertas relaciones sociales. (...) Al ser garante de la sociedad capitalista, el Estado es articulador y organizador de la sociedad, más allá de su condición de respaldo coactivo de la vigencia de ciertas relaciones de dominación. (Ozlack, 1984, p. 9)

Entonces, la cuestión de inclusión y exclusión, social o digital, se configuró con la idea de estar dentro o fuera del sistema, pero de alguna manera fue el puntapié para pensar las políticas vinculadas a incluir a los sectores más vulnerables o más postergados de cierta agenda política.

Según Danani (2008), la cuestión de la re-ciudadanización como manera específica de la inclusión, depende de políticas sociales que permitan recuperar a las instituciones su carácter democratizante, a través de la destitución de la lógica asistencial y de la revisión de sus condiciones de uso y calidad, mucho más allá del mero acceso. En este sentido, es importante incorporar la perspectiva de derechos como un aporte fundamental para discutir la re-ciudadanización y la inclusión de actores específicos en procesos de inclusión escolar, digital y social.

En los debates educativos, emerge el concepto de “exclusión incluyente” que apunta a alertar sobre el conjunto de dimensiones propias de la discriminación en contextos de masificación escolar conducentes a un proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones (Gentili, 2009). En Argentina, el acceso masivo a la educación en paralelo al aumento de las desigualdades y la pobreza, generaron la conformación de circuitos escolares diferenciados en función del origen social del alumnado, condicionando la apropiación de los grupos sociales subordinados de los saberes socialmente relevantes (Tenti, 2007; Gluz, 2006). En este sentido es importante

el análisis de la institución escolar para explicar los mecanismos de dominación y legitimación de la desigualdad social (Bourdieu, 2002).

Según Terigi (2009), es posible distinguir al menos cinco formas que asume la exclusión educativa:

1) No estar en la escuela, como la manifestación más clásica que afecta mayormente a la población en condición de pobreza.

2) El desgranamiento que da cuenta de las dificultades para permanecer y avanzar en ella.

3) Las formas de “escolarización de baja intensidad” (Kessler, 2004), donde se asiste de modo asistemático o sin participar de las actividades escolares.

4) Los “aprendizaje elitistas” (es decir ver a quien cita) que desautorizan las perspectivas de la población desfavorecida y pone el foco de la preocupación en los contenidos curriculares.

5) Los aprendizajes de baja relevancia, o sea, el acceso a versiones degradadas del currículum (citado por Gluz, Karolinski y Rodríguez Moyano, 2014).

En base a las formas de exclusión ya mencionadas, proponemos agregar desde nuestra reflexión, una forma más de exclusión educativa, nos referimos el acceso a las TIC en la educación. Teniendo en cuenta que las condiciones de exclusión determinadas por la falta de acceso a las tecnologías digitales no se pueden separar de la situación de pobreza, y que los aparentes obstáculos vinculado a las particularidades de la realidad local deben reinterpretarse a la luz de una visión de la tecnología como fenómeno esencialmente ambivalente y socialmente determinado.

#### **2.4 Usos sociales y apropiación**

Las prácticas tecnológicas se van construyendo de acuerdo a las prácticas sociales e históricas que los sujetos tejen articuladamente con los objetos (Feenberg, 1991, 2005). Entonces, los significados de la tecnología se pueden comprender sólo si tenemos en cuenta las interpretaciones que los sujetos hacen de ella, en tanto es un producto social de las interrelaciones humanas. Entendemos, desde la perspectiva teórica y epistemológica de los estudios culturales, que la comunicación es un proceso social en el cual se constituyen los sentidos y los sujetos en el marco de relaciones dialógicas (Bajtin, 1987). Los sentidos en torno a esos dispositivos ponen en juego las

propias concepciones en torno a los procesos de comunicación intervenidos/ mediados/ atravesados por tecnologías.

Hay diferentes teorías que definen a la tecnología y una de los más importantes en el campo de la comunicación es la de Raymond Williams. El autor refiere a que la gente dice que la radio, la televisión y la imprenta “han alterado nuestro mundo”, y en ese sentido sostiene que “sin duda, todos estos inventos han producido efectos sociales amplios y evidentes. Pero, al extender las afirmaciones en este sentido, hemos introducido una categoría más: la de los usos” (Williams, 1992, p. 183). El autor plantea que lo que ha alterado nuestro mundo no es la televisión, ni la radio, ni la imprenta sino los usos que se les da en cada sociedad.

Si bien podemos diferenciar técnica de tecnología, en algún punto se superponen: el marco de conocimientos, tanto teóricos como prácticos, de los que provienen las habilidades y los inventos técnicos; y el marco de conocimientos y condiciones a partir del cual se desarrollan, combinan y preparan para su uso. “Lo que importa es que una tecnología siempre es social” (Williams, 1992, p.185).

De acuerdo con la línea planteada por Williams, la investigación realizada en el marco de la tesis analiza los usos de las tecnologías digitales que realizan los jóvenes, y agrega otras dos categorías más a indagar: apropiación y domesticación. Cuando nos referimos a “usos”, hacemos referencia a usos sociales y no técnicos. El uso social representa una forma de comportamiento convencional y mecánico que institucionaliza o pauta nuestras acciones y conductas individuales. Los usos configuran nuestro mundo o contorno social imponiéndose "mecánicamente" (Ortega y Gasset 2004, p.651).

Siguiendo a Leonardo Murolo (2014), en su tesis doctoral sobre usos de las tecnologías en jóvenes del conurbano bonaerense, los usos sociales que realizan los jóvenes de las netbooks pueden entenderse en la conceptualización que plantea Stuart Hall (1980) como decodificaciones dominantes, negociadas o de oposición. Los usos dominantes de las tecnologías son aquellos que conciben como meros objetos de consumo y como capital laboral contribuyendo a la creación de recursos humanos calificados. Estos se entienden desde el mercado como “buenos usos” (Díaz Barriga, 2011) de las tecnologías, al tiempo que pertenecen a un grupo de usos reproductores de las lógicas sistémicas que dan origen a la justificación del consumo de estas mercancías. Los usos negociados de las tecnologías, son los que se conciben como propiciadores de la creación de sentido mediante la interacción, y de un potencial de creatividad mediado

por la posibilidad lúdica. En este caso el usuario tiene la libertad de construir prácticas-discursos alrededor de un uso tecnológico. Finalmente, en cuanto a usos de oposición de las tecnologías, también existe la posibilidad de la innovación y la creatividad, pero fundamentalmente se trataría de emplearlas de manera contraria a la propuesta hegemónica, aunque pueda ser discutible si el mercado no contempla las posibilidades “contrahegemónicas” de los usos tecnológicos y los incluyen en la reproducción sistémica. Para esta investigación tomamos la idea de decodificación negociada ya que puede ser interpretada como un uso negociado, y así devenir en el concepto de apropiación. Entonces, “la apropiación parece ser esa lectura negociada del mensaje o el producto cultural, terminando por ser provechosa para el usuario. Incluso, el término remite a la creación de nuevos usos de esos objetos o mensajes” (Murolo, 2014, p.376).

Sumado a esto la idea de uso hace referencia a la utilización, en términos de atribución de sentido, que los sujetos hacen de la recepción de los productos de los medios en relación con sus prácticas cotidianas. Cantu y Cimadevilla (1998) han elaborado una propuesta de articulación conceptual que intenta reforzar planteamientos teóricos y facilitar marcos de operacionalización metodológica. En esa propuesta, que gira en torno de los conceptos de consumo, recepción, uso y orientación, referidos a los medios de comunicación, sintetizan una definición de la noción de uso que luego presentan de manera articulada con las otras nociones aludidas. Según este planteo, los sujetos inmersos en una situación sociocultural dada reelaboran y resignifican los contenidos conforme a su experiencia cultural. Pero como no todo lo que se recibe tiene una atribución de sentido, el uso no coincide con la recepción sino que este último concepto lo abarca. También podemos decir que los usos de las tecnologías implican una praxis operativa (Renaud, 1990) a partir de la cual los usuarios pueden efectivamente reelaborar contenidos conforme a su experiencia cultural. Pero pueden realizar también otro tipo de operaciones que viabilizan el establecimiento de relaciones de intercambio entre diferentes agentes y, con ellas, la actualización de diversos tipos de prácticas comunicativas. Entonces los usos de las tecnologías informáticas incluyen también todas aquellas operaciones que refuerzan el lugar de la mediación de la tecnología respecto del establecimiento de vínculos sociales y de la producción colectiva de conocimiento. De esta manera, desde esta perspectiva se enfoca en los usos no sólo en términos de recepción sino también en producción. Además, se entiende a las

TIC como un dispositivo tecnológico – social que media positivamente prácticas de conectividad y de producción de conocimiento.

Por otro lado, Aguirre Romero (2000) sostiene que la apropiación se refiere a unos usos y unas prácticas alrededor de los objetos culturales dentro de un determinado contexto histórico. Otros autores, como Breton y Peoulx (2002) entienden la apropiación como los “modos de hacer” de los sujetos de los medios y las nuevas tecnologías. En cambio, la “apropiación” de una nueva tecnología – dice Rosalía Winocur (2007)- es entendida como el conjunto de procesos socioculturales que intervienen en el uso, la socialización y la significación de las nuevas tecnologías en diversos grupos socioculturales - se realiza desde un habitus determinado e involucra un capital simbólico asociado al mismo. Y en esta configuración es central la experiencia anterior de la relación con otras tecnologías, y también lo que se considera socialmente relevante en términos de la reproducción y la movilidad social del grupo de referencia. En este sentido podemos decir que la apropiación que realizan los estudiantes y docentes con la netbook del PCI depende de un proceso, que primero tiene que ver con una etapa de aprendizaje de usos (por parte de quienes no saben usarla); luego de la incorporación de las tecnologías a las actividades habituales; y por último la producción de sentido que se genera con el uso cotidiano (“domesticación”) de esta herramienta. González explica este proceso indicando que “cada tecnología es integrada al conjunto de actividades cotidianas del usuario, mediante un rico proceso personal de uso del cual surgen nuevas experiencias sociales” (2004, p.79).

En este sentido podemos decir que el concepto de apropiación resulta clave para comprender la dimensión del sentido de las tecnologías porque se centra en la perspectiva de los actores. Por lo tanto, la apropiación de las tecnologías se enfoca en el análisis de las necesidades, propósitos, habilidades, logros, expectativas y ansiedades que, depositadas en las TIC, traccionan las prácticas tecnológicas que aquellos desarrollan. Entonces, con apropiación nos referimos a un proceso material y simbólico de interpretación y dotación de sentido respecto a un determinado artefacto cultural por parte de un grupo social, enfatizando la capacidad de los sujetos para volverlas significativas de acuerdo a sus propios propósitos. Esta significación no se produce en el vacío; los individuos parten de asunciones y expectativas cuyo origen es social e histórico. Se trata de supuestos compartidos por un grupo con trayectorias similares. Por lo tanto, la interpretación es siempre un proceso hermenéutico relacional que implica

una socialización con otros (Thompson, 1998 citado por Benítez Larghi et al., 2013, p.2):

Por su parte, Kemly Camacho (2001) plantea que la apropiación tecnológica está directamente relacionada con su incorporación al quehacer de la vida cotidiana de las personas, organizaciones y países:

Se impulsa la idea de que la utilización consciente de internet como herramienta para la transformación social depende de tres elementos intrínsecamente relacionados: el acceso, el uso y la apropiación. (Camacho, 2001, p.7).

De manera que, el proceso de apropiación de las TIC implica mucho más que un simple acercamiento a los artefactos, ya que comienzan a observarse diversos factores que la trascienden, como el contexto donde se propicia dicho acceso, los objetivos que lo impulsan y las prácticas de comunicación en la cual se inscribe.

Además es importante destacar que entendemos al ámbito doméstico, pero también al aula y a la escuela, no solo como el “contexto” donde se utilizan las TIC, sino como el espacio físico y simbólico que estructura de manera fundamental el conjunto de prácticas y representaciones cotidianas que intervienen en la apropiación de las tecnologías (Morley, 2008; Winocur y Sánchez Vilela, 2016). La incorporación de las computadoras en los hogares de menores ingresos plantea muchos conflictos de sentido entre el habitus doméstico y el habitus tecnológico (Winocur, Sánchez Vilela, 2016, p.36). La utilización de una computadora implica ciertas disposiciones y destrezas que no están enraizadas en experiencias previas. Jesús Martín-Barbero dice:

Nuestra inserción en la nueva mundanidad técnica no puede ser pensada como un automatismo de adaptación socialmente inevitable sino más bien como un proceso densamente cargado de ambigüedades y contradicciones, de avances y retrocesos, un complejo conjunto de filtros y membranas que regulan selectivamente la multiplicidad de interacciones entre los viejos y los nuevos modos de habitar el mundo. De hecho, la propia presión tecnológica está suscitando la necesidad de encontrar y desarrollar otras racionalidades, otros ritmos de vida y de relaciones tanto con los objetos como con las personas. (Martín-Barbero, 1993, p.13 citado por Winocur Iparraquirre, 2016, p.128).

Ahora si estamos pensando el proceso de apropiación de las tecnologías, es inevitable que reflexionemos acerca del proceso de domesticación prestando particular atención a lo que Silverstone (1996) denomina “las variadas biografías” de las tecnologías. Marilyn Strathern (1987) entiende que domesticación equivale a subordinar los objetos a nuestros propios fines, y por lo tanto a nuestra propia subjetividad. En realidad con la domesticación se trata de poner las cosas bajo control, pero como



observa Eric Hirsch (1989), también se trata de la expresión de la subjetividad de los interesados. La domesticación quizás en un sentido literal implica hacer entrar en casa objetos traídos de un ámbito agreste: de los espacios públicos, tiendas, galerías, ámbitos de trabajo, fábricas, granjas y canteras. El tránsito, que también es un traslado, de objetos a través de la frontera que separa el espacio privado del espacio público es un aspecto esencial de lo que Silverstone (1996) entiende por domesticación.

La domesticación de la tecnología denota la capacidad de un grupo social (casa, familia, organización, escuela) para apropiarse de los artefactos tecnológicos y los sistemas de transmisión e incorporarlos a su propia cultura –sus propios espacios, tiempos, estética, su propio funcionamiento- para controlarlos y para hacerlos más o menos “invisibles” dentro de las rutinas diarias. El potencial inscrito dentro de la tecnología como objeto y también los discursos de que dispone el grupo constituyen materiales que permiten comprender cómo ocurre cualquier transacción o cualquier conjunto de transacciones (Silverstone, 1996, p.169). Dice Daniel Miller “Todos (...) los objetos (...) son el producto directo de intereses comerciales y procesos industriales. Tomados en su conjunto parecen implicar que, en ciertas circunstancias, segmentos de la población pueden apropiarse de tales objetos industriales y utilizarlos para crear su propia imagen. En otros casos, las personas se ven forzadas a vivir en (y a través de) las imágenes que ofrece de ellos un sector diferente y dominante de la población. Las posibilidades de recontextualización pueden variar en el caso de cada objeto de acuerdo con su poder histórico y de un individuo particular a otro, de acuerdo con su cambiante ambiente social” (Miller, 1987, p.175).

De esta manera entendemos a la domesticación como un proceso elástico, que se extiende por todo el trayecto desde la transformación y la incorporación completa hasta una aceptación renuente; y desde la integración total, hasta la marginalización. Pero lo que une ambos extremos es el esfuerzo y la actividad que aporta la gente cuando consume objetos y los incorpora en la estructura de su vida cotidiana. Este concepto es de gran utilidad para la tesis ya que permite analizar los procesos de incorporación de las netbooks en los hogares, en las aulas y en relación con la comunidad.

## CAPÍTULO 3

### La llegada de las netbooks del PCI y sus usos educativos en las aulas

*Al comenzar este milenio, la conectividad, el equipamiento y la infraestructura informática eran utopías. La preocupación de entonces: el incesante aumento de la brecha digital, que no hacía más que profundizar la desigualdad educativa. No era posible cumplir con el derecho constitucional a la educación, mucho menos pensar con seriedad la “calidad educativa” (...). Eso quedó atrás por la construcción política que posibilitó una década de acuerdos interjurisdiccionales, entre el Gobierno Nacional, las 24 provincias y el esfuerzo de todo el pueblo argentino. Es decir, la decisión de mejorar la calidad educativa no es un relato, es una política concreta que supuso decisiones políticas, económicas, financieras, pedagógicas, entre muchas otras. La calidad educativa es un horizonte en construcción permanente no se hace por decreto, se construye colectivamente con todos y todas adentro y se traduce en una sociedad educadora que construye más democracia, más calidad institucional y más derechos”*

Saintout, F. (2015, p.13)

Este capítulo presenta la situación de “llegada” de los objetos tecnológicos diseminados por el PCI, asociando la situación de novedad de este “objeto propio” con su integración en el trabajo de las aulas. Concretamente, nos preguntamos: ¿Qué significa el modelo uno a uno para quienes son destinatarios y destinatarias de esta política? ¿Cómo se interpreta la propiedad individual del objeto, cuando se asocia principalmente al sistema escolar como sitio privilegiado o primero para su uso?

Es así que en este capítulo analizamos las representaciones en torno a la idea de “primer dispositivo digital propio” para los estudiantes y docentes que recibieron los notebooks del PCI, en los ámbitos rurales y urbanos correspondientes a las escuelas que formaron parte del estudio.

Luego, se exploran las narraciones construidas alrededor de los usos educativos de las TIC. Revisar el mapa de las narrativas que constituyen esta investigación, es también narrar una historia, a partir de otras diversas historias que quieren ser escuchadas /leídas. La elección de incorporar estas historias, que son las narraciones de lo que cada estudiante o docente expresó sobre una política pública en particular (PCI), implica una construcción personal y colectiva sobre la importancia de la inclusión de las nuevas tecnologías no sólo en el aula, sino también en otros espacios cotidianos.

Los estudios existentes sobre la potencialidad de interpretación de lo social a partir de las narrativas son múltiples y diversos (Bruner, 1997, 2003; Eisner, 2002), la narrativa rehabilita la posibilidad que tienen los sujetos de explicitar de qué modo la incorporación de las nuevas tecnologías, entendidas también como procesos de cambio educativo y social (Fullan, 2002) son vividas y sentidas por los propios docentes y estudiantes. La narrativa, dice Miriam Kap (2014), construye y reconstruye, cuenta, argumenta y explica. Permite además comprender el entramado de los discursos de los actores educativos, las grietas y tensiones existentes entre lo que se dice, lo que se hace y lo que se debería hacer. Lo que puede parecer un simple testimonio o relato, puede ser fundamental para configurar redes de sentidos interesantes para esta investigación. “La narrativa nos permite dar a conocer, comunicar, decir quiénes somos, cómo nos sentimos, qué relación establecemos con el mundo circundante, es también una forma de organizar las experiencias” (Kap, 2014, p.57).

### **3.1 “Porque todos no podemos comprarla, solo soñarla”: narrativas de los estudiantes acerca del primer dispositivo propio**

El Programa Conectar Igualdad estuvo pensado para que los estudiantes puedan llevarse las netbooks a sus casas para compartirlas con sus familiares y amigos. Esta política estaba orientada a trascender las fronteras del aula y alcanzar todos aquellos espacios de la vida en los que quienes las recibieron quisieran incorporarlas. En nuestro país, muchos jóvenes transitaban con sus netbooks otros espacios, fuera de los ámbitos escolares, como clubes, barrios, plazas, e instituciones de diversa índole.

Tener un dispositivo propio que pudieran llevarse a su casa se convirtió en un derecho no sólo de los jóvenes escolarizados sino también de sus familias, en muchos casos fue la primera computadora en el hogar. Esto se convirtió además en una puerta de oportunidades para conocer otras posibilidades, como que algunos miembros de las familias tomen contacto con este dispositivo y aprendan a usarlo, que puedan acceder a otras fuentes de información y entretenimiento, resolver cuestiones laborales, comunicarse con otros familiares o amigos que viven lejos, poder registrar momentos de la vida cotidiana, editarlos y verlos las veces que quieran, etc. La llegada del PCI a las escuelas argentinas ha conmocionado y transformado profundamente la realidad escolar, pero también familiar y social. Posiblemente no exista programa (hasta el momento en nuestro país) que haya impactado de tal manera en la comunidad educativa y social. Es posible pensar esto a partir de las narrativas de las experiencias personales y colectivas de los actores entrevistados.

Es así que en una de las tardes de trabajo de campo en la Escuela 1, mientras esperaba entre una hora y otra para charlar con los profesores, encontré a tres estudiantes en un banco del patio, cada una de ellas tenía su netbook del PCI. Estaban todas decoradas a su manera, stickers, dibujos, letras, cada una de ellas personalizó su equipo de acuerdo a sus propios gustos “lo mejor es que podamos llevarlas a la casa y no tener que devolverlas” comentó sonriente María (15 años, Estudiante, Escuela 1). “Tengo la netbook, pero antes ya tenía computadora de escritorio. La del Conectar me la dieron en 2015 cuando iba a primer año” sostiene la joven. Luciana (14 años, Estudiante, Escuela 1), estaba a su lado y asegura que antes de recibir su propia netbook, tenía una parecida, pero era de su hermano, que también se la habían entregado en el colegio y “es la del Conectar”. Ornella (13 años, estudiante, Escuela 1) un poco tímida, también asiente cuando le pregunto sobre su netbook y comentó que si bien ella

la recibió en 2015, antes tenía una computadora de escritorio que compartía con su familia. Las chicas estaban escuchando música en un banquito mientras charlaban y preparaban su proyecto de planificación para la materia de química. Ellas cursan por la mañana en la Escuela 1, pero acostumbran ir al colegio por las tardes cuando tienen tarea grupal, “es mejor venir aquí porque podemos usar la biblioteca e internet (cuando funciona) y es más tranquilo que en la casa” sostiene María (15 años, Estudiante, Escuela 1).

Otra tarde, esta vez en la Escuela 2, “¿Quién tiene la computadora del gobierno aquí?” pregunta Claudia (31 años, celadora de la Escuela 2) antes de tomar la asistencia del día. Algunos levantan la mano (alrededor de 4 sobre 32 estudiantes presentes), otros preguntan “¿Por qué? ¿Qué vamos a hacer?”, y otros simplemente dicen “no nos dijeron que teníamos que traerla hoy”. La celadora les preguntó sobre la netbook porque necesitaba algunos estudiantes voluntarios para colaborar con el sonido del acto escolar. Ese día (17 de Agosto de 2017) se conmemoraba un nuevo aniversario de la muerte del General José de San Martín. Joaquín y Miguel (estudiantes) se propusieron para ayudar, pero sólo Joaquín tenía la netbook. Tenían que probar el sonido y el pen drive, donde estaba la música para el himno nacional y luego para la danza folklórica que se iba a realizar en el acto. Joaquín (16 años, estudiante) cuenta que todos los días lleva la netbook a la escuela, sin importar si la usa en el aula o no, “no tengo celular, entonces uso la *net* para jugar o escuchar música en los recreos”. Por su parte, Miguel (16 años, estudiante) comenta que no tiene la netbook, “la dejé en el servicio técnico hace dos semanas, porque no cargaba la batería”. En ambos casos, la netbook del PCI fue el primer dispositivo propio de estos jóvenes y la primera computadora en sus hogares.

En el caso de la Escuela 3, la totalidad de estudiantes recibieron su primer dispositivo propio (netbook) con el PCI (dato obtenido a partir de encuestas propias a los estudiantes de las sedes). “El día que llegaron las netbooks por primera vez fue un acto muy emocionante” comenta Laura (48 años, coordinadora). “Ya estaba todo preparado para la inauguración, estaban las salas listas, los estudiantes también, ese día no sólo llegaban la directora y algunos profesores de la sede central, sino también el Gobernador de Salta, Juan Manuel Urtubey” cuenta Laura. El acto inició pasadas las 12 del mediodía en el patio escolar, después de los discursos se entregaron las netbooks a los estudiantes, que en la mayoría de los casos estaban acompañados de sus padres o madres. “Había flashes y sonrisas por todos lados, increíblemente la revolución

tecnológica nos tocaba a nosotros también” (Laura, 48 años, coordinadora). Por su parte, Clara (15 años, estudiante de la Escuela 3) sostiene que siempre quiso una computadora, pero nunca se imaginó que la podía conseguir por ir a la escuela. Eugenia (13 años, estudiante de la Escuela 3) por su parte dice que le gusta que todos puedan tener una netbook propia, “porque todos no podemos comprarla, solo soñarla”.

Según el relato de varios de los entrevistados, se repite la idea de que “el gobierno nos regaló la computadora”. Es decir que no hay una visibilización del Estado presente como garante de derechos, o una diferenciación entre el estado y el gobierno. Esto puede deberse a que en todas las escuelas analizadas, la netbook siempre fue entregada por representantes del Gobierno Provincial (excepto una vez en la Escuela 1 donde participó el ex Ministro de Educación de la Nación), igualmente en todos los casos, en los discursos tales representantes siempre marcaron su vinculación y objetivos políticos como gobernador, intendente o concejal. “Nosotros también podíamos entregar la computadora, como docentes o coordinadora en mi caso, porque también somos parte del Estado” nos comenta críticamente Laura, sobre el acto de entregas en la Escuela 3, “pero se entiende que la masividad que implica el Conectar Igualdad no puede dejarse así nomás”. Otras de las ideas que surgieron de los relatos fue el acceso a las TIC como algo lejano, imposible o increíble. La posibilidad de tener una netbook propia, que se la pueden llevar a su casa, “tunearla”<sup>65</sup>, y usarla como quieran, para muchos era algo imposible de concretar. Entonces allí “se encontraba el gobierno para darles una computadora a cada uno”, esa representación emergió frecuente en las narrativas de los estudiantes y docentes.

Imagen N° 7- Una netbook en la mesa de la Escuela 3



Nota: Fotografía propia tomada durante la realización del trabajo de campo.

---

<sup>65</sup> La Real Academia Española de la lengua dice que “tunear” viene del inglés, “tune up”, y que significa literalmente “afinar, ajustar”. Aquí “tunear” es parte de la jerga de los estudiantes y se refieren a modificar la netbook, pintarla, ponerle stickers, hacerle dibujos, etc.

### **3.1. 1 La netbook también es para los profesores y las profesoras**

Como ya se mencionó, la netbook del PCI en muchos casos resultó ser el primer dispositivo propio de los estudiantes y en algunos casos también para los docentes. En la mayoría de las narrativas – salvo en la Escuela 3 que es la rural- observamos que tanto estudiantes como docentes, ya habían tenido contacto<sup>66</sup> con otras computadoras de escritorio, ya sea de la familia o de la escuela, y también con notebooks personales. Mariana (28 años, practicante del profesorado en la Escuela 2) comenta que recibió su primera computadora propia gracias al PCI, cuando estaba terminando de estudiar el profesorado de Ciencias Naturales en el año 2013. “Antes usaba una computadora familiar para realizar los trabajos del profesorado, pero no tenía internet en mi casa (...) con la del Conectar tengo más independencia, porque no la comparto con nadie, tengo mis archivos todos juntos y la llevo conmigo todos los días” cuenta la joven practicante.

En el mismo sentido, en la Escuela 1, Dilma (54 años) es docente pero actualmente cumple el rol de celadora por problemas de salud. Ella cuenta que mientras estuvo como profesora de Lengua, no usó la computadora en el aula y que le parece muy desafiante hacerlo. “En realidad yo nunca tuve una computadora propia hasta que llegó el Conectar Igualdad, antes le había comprado una a mis hijos, pero sólo ellos la usan”. En la Escuela 1 además de la netbook tienen otros dispositivos a disposición para el trabajo diario, la tablet se utiliza para el registro de asistencia de los estudiantes y los docentes. Cuentan con 3 tablets que son utilizadas por las celadoras como Dilma, “vinieron por parte de un proyecto TIC provincial, y nosotros decidimos darle este uso novedoso y diferente” (Juan, Director de la Escuela 1). En la misma institución, Martín (45 años, profesor de Biología, Escuela 1) comentó que si tiene la netbook del PCI “de la primera tanda que repartieron en 2011”, pero antes ya tenía computadora en su casa. Por otra parte, Carmen (39 años, profesora de inglés, Escuela 1) dijo que tiene la netbook, pero “nunca funcionó, vino con problemas, la devolví, estuvo como 6 meses en reparación y me la entregaron otra vez, no funciona bien, se bloquea siempre”.

Los problemas técnicos fueron constantes en las escuelas en las que se trabajó, cada una de ellas cuenta con uno o varios RTI (referente técnico institucional) quienes se hacen cargo de recibir los reclamos y dudas acerca del equipamiento, lo resuelven si es posible, sino envían las netbooks a Buenos Aires para su revisión técnica.

---

<sup>66</sup> Haber tenido contacto con computadoras antes del PCI no implica que la computadora sea específicamente de ellos. En muchos casos la computadora de escritorio era compartida por la familia o pertenecía al gabinete de informática de la escuela.

### **3.2 Usos educativos de las tecnologías digitales en las escuelas rurales y urbanas de Salta**

En las aulas, las TIC aparecieron como un soporte de apoyo para los docentes pero también como herramienta para la creación y desarrollo de los estudiantes. Antes las tizas, el pizarrón, los mapas y el cuaderno eran las tecnologías fundamentales para llevar adelante las clases, hoy se incorporaron otras tecnologías como las láminas digitales, páginas web, blogs, plataformas, videos, ebook y hasta videoconferencias. Si bien no es que una suplanta a otra, sino que se complementan y conviven en el mismo espacio, esta transformación del aula y de la escuela, modifica también los usos y las funciones tradicionales de las tecnologías.

En este apartado desarrollamos los usos sociales de las tecnologías digitales que realizan los jóvenes en las escuelas analizadas a partir del relato de sus propias experiencias. Hacemos hincapié especialmente en los “usos educativos”, que muchas veces estuvieron planificados por la política pública, pero desde las escuelas y las currículas no siempre fueron concretados completamente. Esto se debe a ciertas resistencias y/o obstáculos de parte de los docentes y estudiantes, pero también de la disponibilidad y conocimiento en el manejo de las tecnologías en el aula, entre otros factores.

Jorge Huergo (2007) analiza profundamente la relación de los medios y las tecnologías en la educación y afirma que la incorporación de las nuevas tecnologías, desligada de un proyecto pedagógico de las TIC en la escuela como estrategia de comunicación para la educación, significa “tecnificar la educación” o bien “escolarizar la tecnología”. De allí la importancia de revisar críticamente “el ideal” que suponen algunos de los programa 1 a 1 en Latinoamérica, que idealizan con la incorporación de las TIC en el aula y la mejora de la calidad educativa. En el caso específico del Conectar Igualdad si bien uno de los objetivos era reducir la brecha digital, también apuntaba a revalorizar la escuela pública y a lograr la “inclusión” digital de todos los jóvenes y docentes del país.

En ese sentido, a principios de 2016 Microsoft organizó una encuesta en la Ciudad de Buenos Aires para adolescentes de entre 15 y 17 años que sean alumnos de escuelas públicas y privadas. La encuesta denominada “¿Cuánto saben los chicos de tecnología?” desmitifica la idea de lo que saben los chicos del tema. Al menos 7 de cada 10 están convencidos de que saben “mucho”. Pero en la encuesta casi nadie eligió crear,



anticipar y tomar decisiones para “saber de computación”. Algunos centraron su saber en cómo usar Microsoft Word para la tarea, saber mover el mouse, poder ayudar a los padres o qué hacer cuando la PC “se cuelga”. También es cierto que muchos estudiantes usan Internet para hacer la tarea, pero no infieren que la información obtenida suele guardar intereses propios de quien la subió a la web. Si bien esta encuesta fue realizada en escuelas porteñas, es una inquietud que se constituye como una variable de estudio en el caso de las escuelas salteñas.

Alejandro Artopoulos y Débora Kozak (2012) afirman que las maneras en las que se incorporan las tecnologías en el ámbito de la educación son heterogéneas y en muchos casos discontinuas, ya que atraviesan diferentes periodos, etapas y modos de implementación. En los siguientes apartados desarrollamos las experiencias de los usos educativos en las diferentes escuelas analizadas.

### **3.2.1 Las netbooks en las aulas de Palermo (Escuela 1)**

Durante el trabajo de campo en las escuelas, la inquietud sobre lo que los jóvenes saben o no hacer con las tecnologías digitales también surgió en los relatos de los docentes. “A veces se dice que los chicos están muy tecnologizados, pero no siempre es así. Ellos usan a la netbook, pero no siempre de manera educativa, entonces les cuesta mucho” (Martín, 45 años, Profesor de Biología, Escuela 1). Uno de los programas más conocidos por su uso educativo es el “Cmap tools”, un software libre que se usa para hacer mapas conceptuales. Pero los profesores comentaron que si bien el programa “es atractivo” porque ayuda a la comprensión de textos o a destacar los puntos más relevantes de un tema a estudiar, es un programa que los estudiantes no saben usar. “Entonces hay que empezar desde cero” (Martín, 45 años, Profesor de Biología, Escuela 1). Aquí observamos la tendencia percibida por la encuesta de Microsoft, se habla mucho de los jóvenes “nativos digitales” o los estudiantes que saben de todo en materia tecnológica, pero en usos de programas educativos específicos, muchas veces tanto el docente como el estudiante se encuentran en las mismas condiciones.

“Usamos la netbook para lengua y matemática. Pero también la uso para jugar, para mirar videos y bajar música” (María, 15 años, Estudiante, Escuela 1). Otra joven comentó que para Lengua y Literatura, la profesora les propuso que realicen cortometrajes a partir de las novelas que leyeron. Para eso necesitan usar el programa “Movie Maker”, al cual “lo sé usar poco, pero estoy aprendiendo” (Luciana, 14 años,

estudiante, Escuela 1). En el mismo sentido, María aseguró que no sabe usar el programa de edición de video pero que le gustaría aprender (15 años, Estudiante, Escuela 1). Por otra parte, Luciana agregó que utilizan el programa “Geogebra”<sup>67</sup> que está en la netbook y también la calculadora para matemática (14 años, estudiante, Escuela 1).

Los posibles usos educativos de la netbook son múltiples y están disponibles en los escritorios de las mismas computadoras. El reto está en saber utilizarlos y aplicarlos en el aula. El profesor Ricardo, de 45 años, dicta la materia “Programación informática de bases de datos” para 4º año (Escuela 1) reconoce que utiliza la netbook en clases para hacer trabajos prácticos pero también para evaluar a sus estudiantes.

Una de las tardes de trabajo de campo, en la clase de informática de 4º año, el profesor anuncia a los estudiantes que ese día tomará un examen. “Saquen las computadoras”, dijo, “porque lo harán a través de ellas”. El gran problema es que no todos la tenían, entonces él llevo unas hojas impresas previendo la situación. A los 10 minutos explica brevemente las consignas, los estudiantes un poco ronroneando le dicen al profesor que no quieren hacer la prueba, que no pueden porque no están en condiciones. Ese día el colegio no tenía agua y en el recreo se rumoreaba que se podían suspender las clases. El profesor, como venía de otro colegio, no sabía la situación, entonces no le dio importancia y empezó el examen. (Notas del trabajo de campo, Escuela 1)

Ricardo (45 años, profesor, Escuela 1) sostiene “que el Conectar Igualdad es una herramienta muy buena para aprovechar, pero que los docentes no lo implementamos bien. Es una cuestión generacional, estoy seguro de eso. Yo ando con mi computadora para todos lados, porque estoy acostumbrado. La netbook para mi es todo”. Sin embargo, el profesor sostiene que “cuesta correrse del modelo tradicional de enseñanza, eso es lo que veo en mis colegas. Y aquí juega mucho la inseguridad. Muchas veces en esa situación el estudiante sabe más que uno. Y no cualquiera se lo toma bien. No quieren arriesgarse”. El docente apunta sobre todo a la formación de los futuros docentes para que ellos ya se vayan educando con la implementación de las TIC en el aula. Además, porque este profesor asegura que ese es el futuro de la educación.

---

<sup>67</sup> Geogebra es un software matemático interactivo libre para la educación

Marisa, estudiante de 17 años (Escuela 1), se reconoce como una fanática de esta materia. “Amo la informática por eso elegí este colegio y esta materia me encanta”. Más allá de su gusto personal, la joven reflexiona sobre el uso de las tecnologías y dice que “siempre nos quejamos de que no tenemos internet a pleno, pero pensándolo bien creo que es mejor”. La joven comenta que viene indagando sobre troyanos y virus informáticos, y que la netbook es de gran utilidad porque “puedo leer desde la cama, en la mesa, en cualquier lado”. En esta materia aprendió, entre otras cosas, sobre cómo enfrentar la problemáticas de los virus informáticos y comenta que eso le permitió que pueda empezar a trabajar. “Yo me ofrezco para limpiar computadoras, para agilizar el rendimiento y para eliminar los virus de los equipos. Casi siempre me tienen desconfianza, pero yo me preparo para demostrarles que si puedo” sostiene Marisa. Esteban (38 años), el papá de la joven, tiene un ciber<sup>68</sup> en el barrio, donde Marisa tuvo su primera experiencia con computadoras. “Él no es técnico ni ingeniero, apenas tiene el secundario incompleto, pero aprendió porque es curioso y le encanta la tecnología. De allí aprendí yo también” comenta la estudiante. Estas primeras aproximaciones desde la niñez fueron despertando el interés en Marisa y además nos cuenta que sueña con poder dedicarse a la informática y ser una técnica especializada.

El profesor Ricardo, sobre esta experiencia, dice que no es nada fácil trabajar con tecnologías, ya que hay jóvenes que simplemente no les gusta, y por lo tanto también se presenta la problemática del no uso de las netbooks. Sin embargo “también tenemos algunos estudiantes como Marisa, quienes nos motivan para seguir investigando y probando cosas nuevas”. Mientras charlamos, por fuera del aula (que es toda vidriada) él está atento a lo que hacen los estudiantes. Entre una cosa y otra, alrededor de 20 estudiantes trabajan con el examen en papel, no sólo porque no todos no tenían la netbook, sino porque les costaba conectarse, o no tenían batería y era difícil recargar el dispositivo allí, entre otros obstáculos. Al respecto el profesor comenta que es complejo, pero que hay que intentarlo. “Quizás era más fácil darle una hoja a cada uno, pero si no lo intento nunca lo lograré”. A mitad del examen, llega la ordenanza de

---

<sup>68</sup> También conocidos como Cybercafés son espacios muy importantes que permiten el acceso a la tecnología para poblaciones que no tienen conectividad en su medio inmediato, por ejemplo en su casa. Los cybercafés tienen mayor capacidad de ser sostenibles, debido a que son pequeños negocios de emprendedores locales, en muchas ocasiones familiares, también en estos lugares se puede imprimir, realizar trámites administrativos, algunos cuentan con locutorios telefónicos y/o quioscos, etc. En definitiva, dice Kemly Camacho (2010), los cybercafés han desarrollado sin proponérselo una función social al proveer conectividad para una parte muy importante de la población que no tiene otros medios de acceder a la misma.

la escuela con un cuaderno, con un acta que establece que la jornada escolar termina en el momento que el docente se notificaba por falta de agua en el colegio. La ordenanza confirma justo lo que los estudiantes le habían advertido al profesor cuando él llegó, quien se descoloca con la decisión, recoge las hojas y solicita que los exámenes digitales lo guarden en su pen drive. También les avisa que la próxima clase continuarán con la prueba, que estudien más y que no se olviden la netbook. Los estudiantes, felices, salen casi corriendo. El profesor, un poco decepcionado, comenta “tendré que cambiar todo, sino no es válido como instrumento de evaluación”. La clase termina a las 18hs. Una hora antes de lo previsto por el horario obligatorio<sup>69</sup>. El problema del corte de agua de ese día en la escuela no es un caso aislado, ya que en esa zona es muy frecuente<sup>70</sup>, por lo que en varias oportunidades los vecinos tuvieron que manifestarse en las oficinas de “Aguas del Norte”<sup>71</sup> de la ciudad de Salta capital, para pedir que se efectúe un plan de emergencia<sup>72</sup> que garantice el agua potable para los vecinos, ya sea en camiones cisterna y/o bidones para todos los hogares que sufren cortes en el servicio. De esta manera observamos que en el aula se presenta una desigualdad tecnológica, vinculada a la falta de netbooks o baterías para el correcto funcionamiento de los equipos, lo cual modifica directamente al desarrollo de la clase (en este caso al examen), pero al mismo tiempo la falta de agua en el colegio y en el barrio, constituye una desigualdad mayor, que afecta a las condiciones de vida de todos los habitantes de la zona.

Por otra parte, Juan, el director de la Escuela 1, nos comenta que quieren que la netbook sea una herramienta de aprendizaje para los jóvenes pero también “se nota una “resistencia”<sup>73</sup> importante por parte de los profes, por eso es importante la capacitación”. El director tiene en claro que es un desafío constante la presencia de las tecnologías en las aulas “innovar todo el tiempo para ver las formas de cómo llegar a los chicos”. Si bien es una escuela que tiene la orientación en informática, se necesita de un trabajo planificado y colectivo para agilizar la oferta educativa en materia tecnológica. Con esto se refiere a no sólo cómo grabar un audio, editar imágenes o un video, sino también a estructurar y pensar una propuesta que cumpla con los objetivos pedagógicos de cada materia. Además nos comenta que el auge de las redes sociales y los usos que realizan los jóvenes en las mismas, posibilitó que la escuela decida crear su propia

---

<sup>69</sup> Notas del diario de campo, observación realizada en Escuela 1

<sup>70</sup> <http://www.salta.gov.ar/prensa/noticias/corte-programado-de-agua-potable-en-zona-oeste-de-salta-capital/15438>

<sup>71</sup> Aguas del Norte es la compañía responsable de la gestión del agua y saneamiento en toda la Provincia de Salta.

<sup>72</sup> <http://ceibalsalta.com.ar/2018/01/03/salta-vecinos-de-salta-reclaman-en-aguas-del-norte-por-la-falta-del-servicio/>

<sup>73</sup> Esta categoría se problematiza en el próximo capítulo sobre la relación entre docentes y TIC.

cuenta de Facebook y Youtube<sup>74</sup> (enlazados entre sí). “En youtube cargamos videos con anuncios a los estudiantes, la bienvenida del año, efemérides y otras cuestiones que nos parece importante. Y en el facebook compartimos esos videos, anunciamos alguna novedad, y los mismos estudiantes comparten fotos y videos de sus clases. Es dinámico, quizás le asusta a algunos profes, pero nos gusta innovar” (Juan, Director de la Escuela 1).

En el mismo sentido el director comentó sobre algunas planificaciones que tienen en proceso como la radio escolar con la netbook y un espacio teatral con el objetivo de explorar las formas de mirar y pensar de los jóvenes, “pero desde otro lugar”. Por eso hace unos meses inauguraron un teatrino dentro de la escuela, que lleva el nombre de Jesús Vera, poeta salteño, “para expresar allí las realidades que viven estos jóvenes”.

El profesor de Biología comentó que si utiliza la netbook en el aula para que los chicos puedan ver los procesos mediante animaciones o videos. “La tecnología ayuda a entender los procesos, por ejemplo las reacciones químicas”. Además dijo que prepara sus clases a partir de un material digital que tiene y lo planifica desde la computadora para trabajar con los estudiantes. También utilizan el programa ACD Chem Sketch – un software que tiene por objetivo brindar soporte tecnológico en el área de química. Cuenta con herramientas para modelizar moléculas en un formato tridimensional. “Esto ayuda mucho, porque son procesos que antes los chicos lo veían de manera estática mediante los libros, en cambio ahora es diferente, porque los procesos son dinámicos y pueden verlo así. Estas herramientas ayudan mucho” (Martín, 45 años, Profesor de Biología).

Desde otra perspectiva, Carmen dijo que ella usa la computadora, “pero no siempre a la del Conectar, porque no funciona. Como soy profe de inglés la uso para grabar los audios y luego los cargo a la plataforma Chamilo. Pero hay un gran problema en el aula: o no la traen todos, o no funcionan. Muchas veces es una pérdida de tiempo” (39 años, Profesora de Inglés).

El PCI como política pública buscó asegurar el equipamiento. Sin embargo, la efectiva posesión, en algunos casos, se dio con una frustración en el uso, como lo indica la profesora de Inglés (Escuela 1): su propia computadora no funciona, y muchas de las

---

<sup>74</sup> YouTube es un servicio gratuito de almacenamiento, administración y difusión de videos mediante una cuenta de registro. Los usuarios y visitantes pueden subir, buscar, ver y descargar, gracias a herramientas libres como *ssyoutube*, el material en cualquier formato de video o audio.

de los estudiantes, tampoco. Entonces no es un problema de acceso a la netbook, sino la calidad y funcionalidad de la misma.

En este apartado observamos la heterogeneidad de los actores entrevistados, por un lado el director plantea una política de inclusión de las nuevas tecnologías en la educación, pero a la vez los docentes tienen diferentes perspectivas de lo que eso significa (para algunos es fundamental el uso de la netbook en el aula para innovar y producir nuevos contenidos, en cambio otra profesora indica que es frustrante porque el dispositivo no siempre funciona), los estudiantes rescatan ciertas ventajas pero también aseguran no saber utilizarlas completamente (es el caso del programa de edición de videos). Son distintas posiciones vinculadas con los roles (directivo/ docente/ estudiante) que cada uno/a ocupa, pero también dentro de los sectores poblacionales (heterogeneidad entre profesores o estudiantes). Entonces se producen diversas tensiones que modifican las prácticas áulicas tradicionales, ya sea con el uso o no uso de las netbooks, porque al ingresar tales dispositivos a las escuelas, se habilita el diálogo y el debate acerca de la innovación y la propuesta educativa con TIC.

Imagen N° 8, 9 y 10 – Acto escolar y feria de ciencias Escuela 1



Nota: Fotografías propias tomadas durante la realización del trabajo de campo.

### **3.2.1.1 Chamilo como propuesta de uso educativo en la Escuela 1**

Chamilo es una plataforma de software libre, licenciada bajo la GNU/GPLv3, de gestión del E-learning o aprendizaje electrónico, desarrollada con el objetivo de mejorar el acceso a la educación y el conocimiento globalmente. Está sustentado por la Asociación Chamilo (sin fines de lucro), la cual tiene como objetivo la promoción del software para la educación (y en particular de Chamilo), el mantenimiento de un canal de comunicación claro y la construcción de una red de proveedores de servicios y contribuidores al software. El proyecto Chamilo intenta asegurar la disponibilidad y la calidad de la educación a un costo reducido a través de la distribución gratuita y abierta de su software; la adaptación de su interfaz a dispositivos de países del Tercer mundo; y provisión de un campus e-learning de acceso libre.

“La plataforma es un soft centralizado que está administrado por un servidor escolar” comentó Esteban (RTI de la Escuela 1). La plataforma presenta aspectos positivos y recomendables para el aula “solo tienen que conectarse, cada aula tiene un app entonces no hay problema. Se conectan a la red del colegio y ahí ya pueden navegar. Los profes por lo general suben contenidos, actividades, textos, videos, también hay foros, encuestas, etc.” Chamilo es fácil de usar; su interfaz es clara y muy limpia. Además es muy sencilla de instalar y de personalizar; y lo más importante es que es muy ligera, lo que minimiza la inversión en recursos técnicos. “La plataforma está pensada en el docente, ya que no es difícil de utilizar y si se carga todo previamente no habrá problemas. Además las plataformas educativas es lo que se viene, en muchos ámbitos de la educación las utilizan para brindar carreras a distancia” (Esteban, RTI de la Escuela 1).

La escuela 1 decidió implementar esta plataforma hace dos años, mediante la iniciativa del equipo de educación y TIC de la provincia. Primero fueron tres colegios, entre ellos la Escuela 1, y luego se fue ejecutando en otros, inclusive en el interior para evaluar la posibilidad de que esta alternativa sea una herramienta que colabore a los docentes en la planificación de sus actividades. “Aquí también pueden crear contenidos y realizar evaluaciones. No hay conexión a internet, porque no tenemos antena cercana. Chamilo es software libre, es una manera de implementar de forma local y novedosa, una nueva posibilidad de acceso al mundo de las tecnologías” aseguró el RTI.

“A la plataforma Chamilo la uso para cargar ejercicios y los audios de lectura. Trabajamos con un libro que está digital” (Carmen, Profesora de Inglés). Al no estar

disponible en todos los colegios, el profesor de Biología manifestó que él valora que en la Escuela 1 esté en marcha, “Si bien es una plataforma interna, es muy buena. Se puede subir contenidos, planificación, actividades”. Además lo importante es que el servidor escolar funcione porque de allí se pueda lograr una buena conexión para toda la comunidad educativa. Entre los estudiantes también está muy familiarizada la plataforma “la usamos para descargar las cartillas que suben los profes” (María, 15 años Estudiante de la Escuela 1). Otra estudiante comentó que la plataforma permite vincular las actividades en el aula, es decir no sólo subir o bajar archivos “el año pasado utilizamos un programa que era sobre la comunidad y la familia. Hicimos actividades en la plataforma y luego también en papel con afiches en el aula” (Luciana, 14 años, estudiante de la Escuela 1).

### **3.2.2 La apuesta a la alfabetización digital y a la producción en las aulas de Villa Mitre (Escuela 2)**

En la Escuela 2, el Referente Técnico Institucional cuenta que observó “resistencia” de parte de los docentes para el uso de las netbooks en las aulas, pero piensa que está relacionada a “no saber usar ciertas herramientas tecnológicas”. Por lo que la institución respondió con proyectos de alfabetización digital para docentes (en diferentes niveles de manera presencial), algunos en conjunto con el equipo de Conectar Igualdad (en los años 2013 y 2014) y otros por iniciativa de los RTI (son tres, uno por cada turno) de la escuela (en los años 2014/2015/2016/2017). “Muy de a poco, se fue encontrando mejorías, mayor uso y apropiación, pero fue fundamental el trabajo colectivo y de acompañamiento, sino no funciona” (Rodrigo, 48 años, RTI, Escuela 2). También hay quienes se resisten con argumentos ideológicos o políticos en relación a las nuevas tecnologías. Una de las profesoras, Noemí (58 años, Escuela 2) comenta que percibe a “Internet como una amenaza, de distracción, ocio e incluso como peligro a la seguridad e integridad de los niños y jóvenes que utilizan las redes sociales como facebook o instagram”.

Por otra parte, Mónica (34 años, Escuela 2) profesora de Historia dice que “usamos mucho las computadoras en el aula, especialmente como repositorio de archivos, pero también para buscar videos y para investigar”. Si bien el programa está pensado para que cada estudiante tenga su computadora y trabaje con ella, esto no



impide que puedan trabajar en grupos, consultarse entre ellos, y aprender de manera colaborativa<sup>75</sup>.

Las actividades colaborativas con TIC son experiencias de aprendizaje diseñadas por el docente para promover actividades en grupos de estudiantes para que utilicen las netbooks como espacio de desarrollo, intercambio y/o publicación. Jenkins (2009) plantea la noción de cultura participativa para caracterizar una cultura con mínimos requerimientos para la expresión artística y la participación ciudadana, con diversos medios y recursos para crear las propias producciones y compartirlas. Un aspecto interesante de esta cultura participativa es que sus miembros creen y confían en que sus contribuciones importan a los demás, entonces les interesa conocer que se piensa de sus producciones para mejorar y seguir aprendiendo.

En este sentido, en 2013, por iniciativa de Guillermo (42 años, Profesor de Historia, Escuela 2), se realizó una exposición de fotografías de la ciudad de Salta y de lugares históricos. La misma se llevó a cabo en el gabinete tecnológico de la institución educativa (Escuela 2), durante una semana. “Esta muestra implicó una búsqueda de referencias históricas, luego restauración digital de las imágenes, muchas de ellas cedidas por vecinos de la ciudad, y así se transformaron en una obra de los estudiantes del colegio” recuerda Mónica (profesora, Escuela 2). Esta experiencia es una de las formas de participación que plantea Jenkins (2009), en este caso un grupo de estudiantes de diversos cursos (4 to y 5 to año) se “afiliaron” a un aula virtual de la plataforma Chamilo como extensión de las clases presenciales de Historia. Allí también estaba el profesor Guillermo y Juan Ignacio (29 años, Profesor de Comunicación, Escuela 2). Las afiliaciones – dice Jenkins (2009) – son una forma de participación en línea alrededor de diversos medios tecnológicos, en este caso Chamilo. El objetivo de esta forma de participación es apoyar y promover las nuevas formas de expresión creativa y encauzarlas con fines educativos. Así fueron concretando en grupo (pero cada uno desde una computadora con internet en sus casas, escuela o ciber) cada uno de los pasos necesarios para concretar la muestra fotográfica. La misma fue premiada, un año después, por el Ministerio de Educación de la provincia, por la innovación y creatividad en el uso de las TIC.

---

<sup>75</sup> Las tecnologías digitales permiten la construcción del conocimiento de manera colectiva y colaborativa, donde varios pueden ser autores al mismo tiempo, incluso con distintas miradas, también permiten exhibir el trabajo en distintos soportes y plataformas, para distintas audiencias (Burn, 2009).

El trabajo siempre es colectivo, las ideas surgen de los profesores o de los estudiantes, luego se ponen en común y se realizan entre los diferentes actores del colegio. Luisa (35, profesora de inglés, Escuela 2), comenta que usan de manera frecuente la plataforma Chamilo (al igual que en la Escuela 1) como aula virtual, sobre todo para compartir archivos e intercambio de trabajos.

Juan Ignacio (29 años, Escuela 2) es el profesor de “Comunicación y Cultura” y es conocido como “el más tecnológicos de todos los profes”. Este “reconocimiento” es dado por los RTI y por algunos de los colegas quienes afirman que Juan Ignacio es un profesor muy innovador y no le tiene miedo a la tecnología. Este “status” implica un fortalecimiento de su propio capital simbólico, ya que es conocido y reconocido por todos en el colegio. Pero también puede generar algún roce o incomodidad entre sus compañeros. “Me gusta que la tecnología promueva el trabajo en grupo pero sobre todo colaborativo, que sepan que no es suficiente con dividir la tarea, sino de trabajar en conjunto escuchando y aprendiendo del otro constantemente” comenta el joven docente. En su clase realizan diversas actividades con las TIC, por ejemplo utiliza audio libros para escuchar/leer ciertos temas, también les pide a los estudiantes que lean en voz alta, pero no para él sino que graben con el micrófono de la netbook diferentes capítulos de libros, además deben editar con el programa Audacity y subirlo a la plataforma Chamilo. “Vamos armando dos audio libros caseros en lo que va del año, más allá que después otras materias utilicen o no los recursos que realizamos (que sería lo ideal), me encanta improvisar y crear con los estudiantes, es lo más valioso que te brinda la tecnología” finaliza.

El uso de las TIC ofrece oportunidades de comunicación entre estudiantes de diferentes escuelas y ciudades. Eso les permite ir más allá del aprendizaje en el aula. La comunicación como proceso social crea un ambiente de diálogo, intercambio, reconocimiento y de construcción de conocimiento también. En uno de los cursos (3°2°) donde trabaja el profesor Juan Ignacio (en la Escuela 2) se logró compartir producciones con otro grupo de estudiantes de otra escuela, donde también trabaja el mismo profesor. En esta oportunidad él fue el nexo para armar un canal de comunicación virtual, mediante Chamilo, entre los dos cursos (distintas escuelas) e hicieron un intercambio para conocerse, compartir material y empezaron a trabajar en conjunto para armar una enciclopedia virtual (aún en desarrollo) sobre ESI (Educación Sexual Integral). En este

proyecto se sumaron otros profesores de ambos colegios que también quieren colaborar en este material compartido que están construyendo los jóvenes.

La Escuela 2 además participó de varios proyectos tecnológicos, ganaron las convocatorias provinciales de “Mejor Utilización de la Plataforma Educativa Chamilo” (2013) y de “Uso de las TIC en la Escuela” (2014). Participar y además ganar estas convocatorias, demuestran un trabajo colectivo de toda la institución, un gran interés y apropiación de las TIC y un equipo humano conformado por estudiantes, docentes y RTI que aunaron fuerzas para conseguir los mejores resultados. También participaron de proyectos pilotos de programación de juegos, en el marco del acuerdo de cooperación “Argentina Avanza” entre la Secretaría de Ciencia y Tecnología y la empresa Microsoft, con el apoyo del programa Conectar Igualdad. De esta manera, se realizaron talleres de capacitación abierto para los estudiantes que deseen participar, en horarios extra clase con el objetivo de que los estudiantes puedan aprender a diseñar juegos y video educativos. La principal herramienta para lograrlo fue el programa gratuito Kodu que provee Microsoft, y que estaba disponible en las netbooks. Uno de los juegos creados se denomina “Mundo Libre”, pensado y diseñado por Gustavo de cuarto año (17 años, estudiante, Escuela 2). También “Carrera de obstáculos” ideado por Mabel del último año de la secundaria (18 años, estudiante, Escuela 2). “No es necesario saber los lenguajes de la programación, ya que los programas como el Kodu son ideales para principiantes, es cuestión de imaginar y animarse” cuenta Ariel (16 años, estudiante, Escuela 2) un estudiante que participó del taller de capacitación.

James Paul Gee (2007) dice que en las plataformas de juegos predomina un aprendizaje con otros que no son necesariamente “pares” en el sentido que los entiende la escuela. Gee (2007) llama a estos tipos de afiliación social que se crean en las redes “espacios de afinidad”, y sostiene que las instituciones escolares tienen mucho que aprender de ellos. Los espacios de afinidad que se organizan a partir de las nuevas tecnologías tienen en común una tarea, en este caso crear un videojuego educativo, y no se definen prioritariamente por edad, género, sector social, o por curso, sino simplemente por un interés igual o similar, y afinidad. En los talleres, los profesores y RTI proponen actividades, como una guía para planificar y crear el videojuego, primero se plantea una lluvia de ideas, se investiga, se piensa la estructura y luego recién se empieza a usar las herramientas y a probar. El trabajo es siempre colectivo, aunque en muchos casos cada estudiante termina creando su propio videojuego. Esto no significa

que lo hacen solos, sino que cada uno quiere poner en funcionamiento un videojuego distinto, en los talleres se propicia el trabajo solidario y colaborativo para que todos aprendan juntos. Entonces al principio se encuentran con un vínculo humano, es decir con otros compañeros que les interesa lo mismo, que se liga a una tarea – la creación del videojuego- que está acotada en el tiempo – un semestre escolar- y que depende de la iniciativa de los participantes. En definitiva, los espacios de afinidad son espacios de participación o membresía voluntaria, con límites más flexibles que permiten entrar y salir con agilidad, redes sociotécnicas en las que se pueden explorar temas de interés e ir adquiriendo competencias y desempeños avanzados (Squire, 2011). Los talleres siempre fueron pensados de manera flexible y optativa, es decir no se tomaba asistencia, sin embargo si se plantearon límites y permisos, necesarios para la buena convivencia durante el semestre que duraron. Desde la planificación del mismo hasta la cursada fue distinta a las clases de la escuela tradicional, para que los estudiantes se sientan cómodos, asistan y persistan por interés y con ganas de aprender.

En el segundo semestre de 2017 el colegio estuvo trabajando con el Proyecto de Programación con Scratch. “Programar te prepara para los desafíos de la vida moderna. En unos años, será fundamental en la educación” sostiene Rodrigo, el RTI. La institución siempre estuvo abierta a los nuevos desafíos tecnológicos, los profesores se capacitan y luego les enseñan a los estudiantes la programación de los códigos modulares para finalmente poder desarrollar juegos didácticos. Los profesores sostienen que aprender a programar implica habilidades esenciales para desenvolverse y encontrar un trabajo en la actualidad.

Gustavo (17 años, estudiante, Escuela 2) dice “Scratch es entretenido y sobre todo fácil de usar. Aquí aprendemos todos juntos, profesores y estudiantes”. Con Scratch se pueden diseñar presentaciones, historias interactivas, vídeos musicales, gráficas animadas, juegos, programas, arte digital, y otros contenidos para compartir y difundir. El 4 de Diciembre de 2017 fue la fecha de cierre de presentación de proyectos de juegos educativos creado por los estudiantes. En 2018 se evaluarán y presentarán a la sociedad en general. “Nosotros no intervenimos en la creación, solo guiamos y ayudamos con dudas. Es de ellos, la idea y el producto final” cuenta Rodrigo (RTI, Escuela 2).

Podemos decir que lo colectivo es la característica transversal de esta escuela, una de las más innovadoras de Salta, por eso reconocida y premiada por sus trabajos. La

exposición de fotografías, los audio libros, la enciclopedia virtual, los videojuegos y la programación, son algunos de los usos educativos, quizás los más destacados, o los que más sobresalen en las entrevistas a los directivos, RTI y docentes, porque fueron los que más repercusión y reconocimiento tuvieron en la sociedad. Sin embargo también están los docentes y estudiantes que aún no se acostumbran o que no quieren usar las computadoras por diferentes motivos. Y como dijimos anteriormente, el trabajo es colectivo pero además hay responsabilidades e intereses compartidos, a nivel general, como institución, eso es fundamental para que las ideas tomen formas y se concreten de manera exitosa.

### **3.2.3 La mediación por TIC en las aulas rurales**

La modalidad de la Escuela Secundaria Rural mediada por TIC es totalmente diferente a las otras dos escuelas analizadas, y esto se debe principalmente a que la netbook no es una herramienta más para complementar o profundizar los estudios, sino que es la herramienta mediante la cual los jóvenes de estos sectores tan alejados pueden acceder a la educación secundaria. Por tanto, esta modalidad transformó cada uno de los parajes donde se alojan las sedes, nos referimos no sólo a los jóvenes escolarizados sino también a sus padres, familiares y comunidad en general<sup>76</sup>. Esto se debe al impacto de poder “seguir estudiando” lo cual antes era imposible, pero también por el impacto que generó la tecnología en esos lugares. El acceso a internet mediante netbooks y/o celulares mejoró la comunicación y el acceso a la información, derecho humano fundamental para nuestras vidas.

Los docentes de la Escuela 3 se encuentran en la sede central ubicada en Salta capital y asisten de lunes a viernes de 8 a 14 hs a su lugar de trabajo. Allí planifican las tareas, organizan actividades en conjunto entre varias materias, se reúnen con los otros docentes para poner en común los métodos de enseñanza- aprendizaje, cargan el material a la plataforma y están en contacto con los estudiantes todos los días. La netbook<sup>77</sup> es fundamental y cada profesor tiene la suya. La escuela tiene una planta baja y un piso, en cada ambiente están los docentes divididos por afinidad temática y/o

---

<sup>76</sup> En el capítulo 5 de esta tesis se desarrolla los usos domésticos de las TIC de los jóvenes de las instituciones trabajadas.

<sup>77</sup> Algunos tienen la computadora de PCI, otros trabajan con computadoras personales por “mayor comodidad” o “decisión propia”.

personal, todos con conexión a internet, trabajando durante las horas que cumplen a diario.

Hilda, la profesora de Matemática (42 años, Escuela 3) nos dice que cree que esta modalidad de educación es una oportunidad para seguir aprendiendo, capacitándose e innovando en las clases, “una instancia constante de búsqueda de información sobre las TIC”. En esta escuela la educación es principalmente mediada por TIC o como algunos profesores dicen “online”, entonces los contenidos y actividades deben ser pensados para subirlos a la plataforma digital. “La selección de docentes se realiza por perfil, no sólo les tiene que gustar las TIC sino que deben estar formados y saber cómo trabajar a la distancia con los estudiantes” comenta Cristina, la Directora de la Escuela 3.

Los estudiantes entrevistados de la Escuela 3, en su totalidad, comentan que utilizan la computadora para estudiar, buscar información y hacer tareas. Solo tres de ellos dicen jugar en la netbook. Todos comparten el uso de “you tube” para mirar videos musicales o páginas para descargar música. Más de la mitad de los estudiantes afirman que prefieren el celular. Sin embargo, sólo 4 de ellos tienen celular. En la zona rural tampoco hay señal de telefonía móvil, por lo tanto no se puede llamar ni mandar mensajes, sólo pueden usar la aplicación whatsapp mientras estén alrededor de la escuela.

Durante una de las visitas a la Sede Santa Teresa de la Escuela 3, la profesora de Biología que viajó para darles la clase presencialmente, les pidió que utilizaran el programa “Modellus” de simulación, para experimentar con la energía a través del tiempo. “Primero no entendía nada, pero la coordinadora me ayudó” dice Santiago (estudiante de 15 años, Escuela 3). “Me costó mucho aprender a usarlo, pero al tener dibujos es muy dinámico, era sólo cuestión de prestar atención y probar, porque sólo consiste en ir poniendo diferentes elementos y la simulación se produce”. Marian (14 años, estudiante, Escuela 3) comenta que su programa favorito es el “Google Earth” ya que cuando hay conectividad es “espectacular cómo se puede viajar por todo el mundo, las calles, los lugares que imagines están ahí”. Además comentó que lo descubrió “conociendo” la netbook y de a poco fue aprendiendo todas las herramientas que tiene como zooms y visiones 3D. Leila (estudiante de 20 años, Escuela 3) vive muy cerca del colegio, entonces no duerme en el albergue, y por lo tanto carga su netbook y se la lleva todos los días a su casa para compartir algún video, película o simplemente música con

su familia por las noches. Cecilia (estudiante de 17 años, Escuela 3) prefiere cargar el celular y dejar la computadora en la escuela.

En matemáticas también utilizan programas específicos para hacer tareas de geometría o de cálculos estadísticos, pero depende del año que estén. “A mi matemática no me gusta y me cuesta mucho, más en la computadora” dice Santiago (estudiante, Escuela 3). En esos casos los estudiantes se apoyan con el trabajo en hojas y con libros en papel. Si bien la enseñanza es mediada por tecnologías y tienen mucho material digitalizado, también cuentan con una biblioteca muy completa que les donó UNICEF, en la que pueden acceder a material para todas las áreas de estudio. “Este material de apoyo es fundamental para acompañar la enseñanza digital, porque les propone el trabajo grupal y colaborativo entre ellos” (Laura, coordinadora, Escuela 3).

En la materia de “Sistema agroambiental” el trabajo es digital pero también con experimentación presencial, es decir que les proponen la realización de una guía de preguntas mediante textos, luego la puesta en práctica en ciertos experimentos con la tierra por ejemplo; al mismo tiempo tienen que tomarle fotografías y grabar videos con las netbooks y los celulares. En la escuela cuentan con tres celulares compartidos que son para mantener el contacto con los profesores que están en la ciudad, pero también son usados para grabar o sacar fotos. Entonces la clase es un proceso que muchas veces demanda una o dos jornadas completas. Este tipo de actividades se realizan en grupos de a dos o tres, para facilitar el trabajo, planificación y diálogo entre compañeros.

“Me costó mucho aprender a usar el movie maker, incluso ahora tampoco se usarlo muy bien, Gonzalo es el que edita en el grupo” dice Cecilia (estudiante, Escuela 3) que está en el último año del colegio secundario. El “Gimp” es otro de los programas más utilizados (de acceso libre y muy sencillo para editar imágenes y fotografías).

Imagen N° 11, 12, 13 y 14

*Estudiantes y docentes realizando trabajos prácticos presenciales en la Sede Santa Teresa*



Nota: Fotografías tomadas durante el trabajo de campo y también compartidas con la institución para su difusión.

### 3.2.3.1 Las reglas de convivencia en un aula conectada

El aula de la sede Santa Teresa (Escuela 3) es muy amplia y a la vez compartida, porque tienen parte de la cocina y los muebles pertenecientes a ese sector en el mismo lugar donde los estudiantes están realizando sus tareas. Por lo que todo el tiempo hay movimiento de personas, ya sea estudiantes o coordinadores, pero también ordenanzas y otras personas que trabajan allí.

Sin embargo, para mantener el “orden” dice Alicia (29 años, coordinadora) el primer día de clases se “pusieron” reglas de convivencia que se denominan “Normas del colegio”. Las mismas fueron algunas propuestas por la coordinadora, y puestas en



común con los estudiantes, y otras propuestas por los mismos jóvenes. Luego se realizaron afiches como carteles que fueron colgados en las paredes de esta gran aula “para que estén presentes todo el tiempo, ante cualquier duda siempre miramos todos allí” (Alicia, 29 años, coordinadora).

En la primera fotografía observamos que algunas de estas reglas están vinculadas a las actividades académicas como “hacer las tareas en orden”, “cumplir con todas las tareas”, “respetar las consignas”, “respetar el tiempo que determina el profesor para realizar las tareas”, “respetar los horarios de consulta de los profesores”, y “poner los datos personales en cada tarea realizada”. Estas reglas muestran que para el sistema es importante “ordenarlos” en el “hacer” cotidiano de las actividades escolares. Más allá que la modalidad sea mediada por TIC, es decir más dinámica y horizontal, no deja de presentar una estructura que debe ser respetada por todas las partes para que las actividades se desarrollen efectivamente.

En la otra fotografía se recomienda que “cuando no se entiende, se debe preguntar a docentes, coordinadora o compañeros”, se recuerda que “los acuerdos están sujetos a modificaciones”, y se advierte sobre el uso del dispositivo móvil “el celular es para mejorar la comunicación entre profesores y estudiantes”, “el uso educativo del celular debe ser grupal, no individual”, “los administradores de los grupos son los estudiantes y deben verificar que estén todas las materias”, “los celulares deben quedarse en la sede” y “la coordinadora debe chequear que se los utilice solo para actividades educativas”. En esta segunda instancia observamos que se plantea la modalidad enseñanza-aprendizaje de manera colectiva, por eso se sugiere que al no comprender alguna tarea o actividad, se pueda recurrir a sus pares también. Por otra parte cuando dijimos primero que las “normas” fueron consensuadas por todos, también especifican que son acuerdos que siempre pueden ser modificados, en el caso que se requiera, esto también marca una verticalidad, propia de las instituciones educativas. Finalmente hacen hincapié en el uso del celular en el aula, se marcan las reglas de convivencia con este dispositivo, para realizar un “uso educativo” y no de juego o dispersión. Esto es paradójico, porque de alguna manera se sigue instalando el verticalismo, insisten en usar el celular sólo para las clases, cuando es un dispositivo con mayor potencialidad que puede ampliar la mirada por las múltiples funciones que contiene. En la sede central en la capital salteña una de las profesoras decía que era importante poner en funcionamiento todas las tecnologías disponibles para que la

modalidad se concrete, “pero en las aulas nos pasa otra cosa, los chicos también quieren aprovechar internet para conectarse, jugar, o buscar otras cosas que no son de la escuela, entonces hay que ponerles límites” comenta Alicia (29 años, coordinadora).

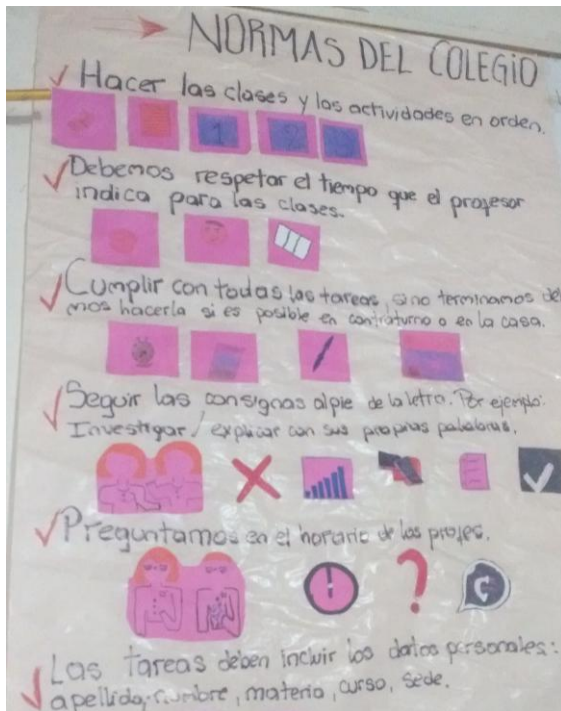
En la tercera fotografía observamos que las reglas siguen haciendo hincapié en los celulares, esta vez refiriéndose a “los grupos de whatsapp”<sup>78</sup>. Cabe aclarar que cada profesor (por materia) tiene un grupo de whatsapp con los estudiantes de cada sede, esto les permite poder charlar con los estudiantes, explicarles las tareas, y también resolver dudas. La posibilidad de un espacio en común y colectivo es productivo para el diálogo, “es como estar en el aula” sostiene Alicia. La coordinadora plantea todo el tiempo la diferencia que hay entre lo que los profesores observan y viven su tarea con los estudiantes, y cómo lo ven los coordinadores que están en cada sede. “A ellos les resuelve el whatsapp porque así la comunicación es más directa y práctica, pero en mi caso, me cuesta a veces, porque no sé si están prestando atención e interactuando con los profes o si están jugando” finaliza Alicia. La presencia y uso de los dispositivos móviles (al igual que la netbook) también modifican el aula, no sólo el espacio físico sino también las prácticas al interior, los cuidados, las reglas, etc. La última regla dice “El celular, la computadora e internet en horarios escolar son medios para aprender y no para jugar”, nuevamente el mandato de la educación en contraposición con el entretenimiento aparece entre los principios que deben ser respetados por todos los actores de esta institución.

---

<sup>78</sup> Los grupos son una función que presenta la aplicación de mensajes “Whatsapp”, cada usuario que tenga una cuenta en esta aplicación puede crear un grupo de amigos, compañeros de trabajo, etc. Unirlos a ese grupo e interactuar de manera privada allí entre varios. El creador del grupo se convierte en el administrador del mismo, pero también puede establecer como administrador a otros usuarios si así lo requiere. El administrador puede sumar o eliminar personas del grupo.

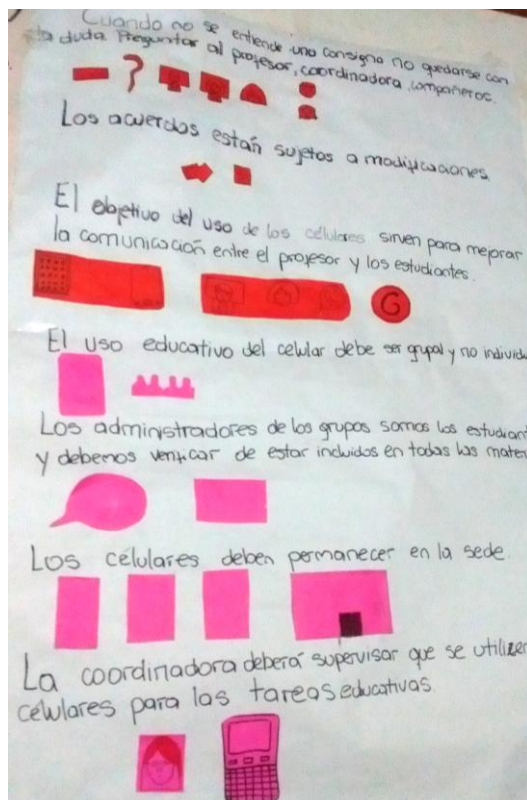
Imagen N° 15

Normas de la Escuela Rural mediada por TIC



Nota: Fotografías propias registradas durante el trabajo de campo en las sedes rurales.

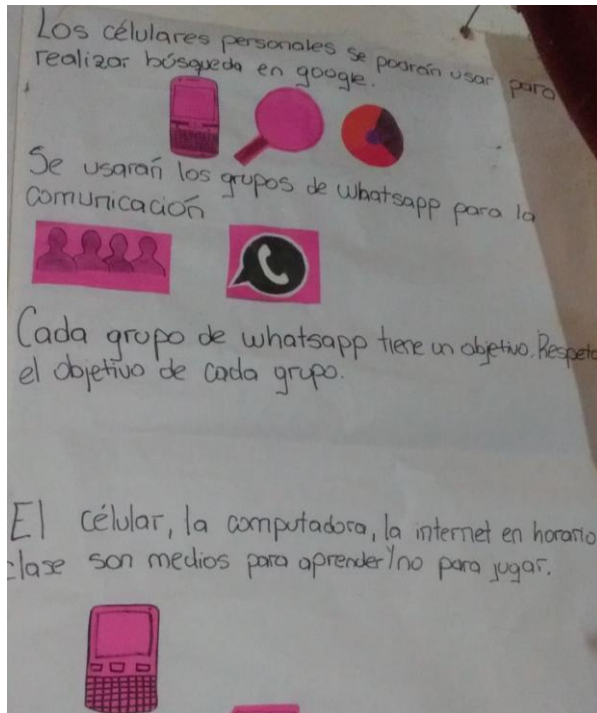
Imagen N° 16 Normas de la Escuela Rural mediada por TIC II



Nota: Fotografías propias registradas durante el trabajo de campo en las sedes rurales.

## Imagen N° 17

*Normas de la Escuela Rural mediada por TIC III*



Nota: Fotografías propias registradas durante el trabajo de campo en las sedes rurales.

### 3.2.4 La desigualdad en el entorno tecnocultural

Marcelo Urresti (2008) describe una “massmediatización” de la sociedad, en la que los sujetos pueden vivir un estado de conectividad permanente a través de un nuevo sistema de objetos “nómades”, que permiten la ubicuidad de la intervención mediática. Como consecuencia de este estado de *conectividad*, destaca la confusión respecto de los géneros de información que circulan en la red, la aparición de los prosumidores<sup>79</sup>, las transformaciones en la concepción de intimidad y la creación de nuevas formas de comunidad.

Desde otra perspectiva hay autores que conceptualizan y a la vez diferencian entre nativos e inmigrantes digitales dependiendo de las formas de relacionarse con las nuevas tecnologías (Prensky, 2001; Piscitelli, 2005). Desde este enfoque, se afirma que los jóvenes y los niños de hoy son la primera generación que ha crecido con las nuevas tecnologías. Sostienen que han pasado sus vidas rodeados de y usando diferentes dispositivos electrónicos como computadoras, videojuegos, celulares, etc., y que la

<sup>79</sup> Concepto que refiere a la simultaneidad de actividades productivas y de consumo.

interacción con estas tecnologías ubicuas hace que ellos piensen y procesen información en forma diferente de los adultos. Por esto, Marc Prensky (2001) los ha denominado “nativos digitales”, en tanto son quienes utilizan como nativos el idioma digital de las computadoras y demás artefactos digitales. En esta línea, los “inmigrantes digitales” son los adultos que no comprenden este idioma y no terminan de comprender cómo aprenden, piensan y se comunican los jóvenes, lo cual impacta fundamentalmente en el campo educativo. También Alejandro Piscitelli (2009) desarrolla y adhiere a estos conceptos en su libro *Nativos Digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. La terminología confunde más que lo que ayuda, porque justamente lo “nativo” refiere a lo “natural” y además hace pensar que una persona puede portar desde su nacimiento una condición social y cultural determinada. De esta manera se instala esa idea de que lo generacional o la edad es lo que distancia a las personas de las tecnologías. Esta categorización – dice Murolo (2016)- es un tanto positivista porque no se ocupa de otras perspectivas como la clase y engloba por un corte generacional a todos los jóvenes sin atender si tienen la posibilidad de acceder a una computadora o no.

En este sentido, y a partir de las narrativas retomadas en este capítulo, podemos decir que no todos los jóvenes pueden ser considerados “nativos digitales” ni todos los docentes “inmigrantes digitales” porque simplemente no siempre se cumplen con las condiciones necesarias para serlo. La realidad es más compleja, los grupos de estudiantes y docentes son heterogéneos tanto en la ciudad (en los diferentes barrios analizados) como en la ruralidad. Dice Roxana Cabello “somos conscientes que todos nos movemos en el entorno tecnocultural pero participamos de él de manera desigual” (2011, p.25). El acceso y uso de las TIC varía notablemente en todos los sectores sociales, culturales y etarios. En las escuelas analizadas, Juliana (15 años, estudiante de la Escuela 2) comenta que tiene la netbook del PCI pero no la quiere llevar a clases “porque es pesada”. En realidad, el peso no es lo que define si llevarla o no, “no sabe usarla y nunca quiso aprender por eso no la trae” cuenta Lucia (40 años, profesora de Matemáticas de la Escuela 2). Entonces no es posible hablar de nativos o inmigrantes digitales, porque las circunstancias en las que se encuentran los estudiantes y docentes son distintas siempre, aunque el PCI haya sido un programa de alcance masivo, el acceso al dispositivo no es lo mismo que su uso o apropiación. La idea de lo desigual se vincula directamente con lo que en el capítulo anterior se trabajó a partir de considerar a

la brecha digital como un factor más de la desigualdad social, económica y cultural existente en nuestro país. Entonces tener o no una computadora, celular o videojuegos es una primera diferencia, que luego no sólo se complejiza con los usos y apropiaciones de dichos dispositivos, sino también con otras diferencias de clase, género, edad, etc.

Las posibilidades de uso de la netbook varían notablemente en todas las aulas en las que se trabajó. Como ya dijimos veces son ideadas por quienes planifican la política pública, muchas veces “correspondidas” por los directivos, pero no siempre aceptadas y llevadas a cabo por los estudiantes y docentes, quienes son los actores centrales en el aula. Como fuimos viendo, son diversas situaciones que se presentan en el aula cuando se encuentran frente a un dispositivo como la netbook, en este capítulo se logró mapear las experiencias educativas existentes en estas escuelas. Los diferentes usos educativos rastreados en esta tesis demuestran que no se trata de la escuela tradicional con computadoras, ni del modelo clásico con un área que se llame educación tecnológica sino de un campo de conocimiento híbrido donde aún hay mucho por descubrir y experimentar, lo que implica repensar la organización del aula, las prácticas de enseñanza, las currículas e incluso las propias instituciones.

## CAPITULO 4

### **“Las TIC modificaron mis prácticas”: docentes, netbooks y el desafío de la educación digital en las escuelas salteñas**

*Es central pensar las estrategias de comunicación en educación como una práctica de interpelación (en la que el agente se constituya como un sujeto de comunicación/educación activo). Frente a esa interpelación el sujeto incorpora algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, o nuevas representaciones o prácticas. Eso ocurre porque adhiere a algún o algunos aspectos de la interpelación, con los que se identifica y reconoce. A partir de allí, modifica su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada (cf. Buenfil Burgos, 1993). Es decir, que a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva, callejero, del mercado), el sujeto se reconoce en dicho modelo, se siente aludido o acepta la invitación a ser eso que se le propone.*

Huergo, J. (2007: p.13)

En este capítulo abordamos la relación de los docentes y las TIC, indagando acerca de los sentidos que estos brindan a las transformaciones producidas por la llegada de las netbooks a las aulas, la disputa por la definición del “rol docente”, y los desafíos que presenta una nueva modalidad de enseñanza aprendizaje. Proponemos conceptualizar a “las docencias” en plural como un conjunto heterogéneo con múltiples perspectivas de abordaje y aplicación.

Para esto tomamos material de las entrevistas realizadas a los docentes de las tres escuelas analizadas y fragmentos del diario de trabajo de campo que permiten contextualizar y dar cuenta de lo que sucedió en estas escuelas con la llegada y permanencia del PCI.

#### **4.1 Del modelo tradicional al nuevo desafío educativo**

¿Qué introducen las netbooks en las escuelas? La inserción de las TIC en el ámbito educativo introduce indefectiblemente un debate importante en el campo de la formación docente, y por ende, particularmente en la cuestión relacionada con el papel desempeñado por los profesores. En este escenario se presentan voces que sostienen que las TIC originan un nuevo desafío en el sistema educativo, tanto en la transformación de un modelo “tradicional” (unidireccionalidad de enseñanza y aprendizaje) como en modificaciones en la infraestructura escolar. Si bien el segundo de los temas es indudable (incorporar tecnología modifica la infraestructura escolar, sin dudas), la primera de las opiniones implica cierto tecnodeterminismo que no problematiza la complejidad social, institucional, cultural y profesional del proceso educativo en el nivel secundario.

Ines Dussel (2011) señala que la escuela argentina históricamente ha propuesto una relación con el saber, mediada por la jerarquía docente centrada en el curriculum y el formato libro, con límites claros entre los saberes escolares y los saberes no escolares. El aula, por lo general, se estructura de manera frontal, es decir con una persona al frente (docente) y con una tecnología visual centralizada en la pizarra, con una relación radial entre el docente y los estudiantes (Dussel y Caruso, 2000). Aunque históricamente esta estructura se repita, en muchos casos, el aula se fue transformando con la irrupción de las TIC. Las fronteras entre lo escolar y lo no escolar cada vez son más inciertas, al igual que los límites del espacio y el tiempo.



Ros *et al.* (2014) sostiene que los aspectos estructurales del dispositivo tradicional del aula se basan en la focalización de la atención en el docente, la organización en el método frontal, y en la transmisión de los mismos contenidos unificados para grupos homogéneos; mientras que con el ingreso de las TIC, especialmente las netbooks del PCI, a las aulas, los docentes empiezan a enfrentar otra situación por ejemplo que se ven tensionados por la fragmentación de la atención localizada. En este sentido, Severin (2010) se pregunta

¿Para qué? ¿cuál es el objetivo detrás del esfuerzo para incorporar las TIC en los sistemas educativos? En el diseño de los planes desarrollados hasta ahora en la región, se ha hecho referencia a muchos conceptos, todos ellos de gran relevancia: inclusión, desigualdad, pobreza, acceso, integración, competitividad, trabajo, brecha social o tecnológica, segregación, conectividad, igualdad de oportunidades, productividad, modelos de uso, participación, etc. Por lo que se entiende que la inversión en iniciativas para el uso de TIC en educación se relaciona directamente con el esfuerzo de ofrecer una educación de calidad a los estudiantes, es decir, que mejoren sus aprendizajes, tanto desde el punto de vista de los contenidos propuestos por los currículos, como por el desarrollo de competencias y habilidades indispensables para el desempeño en la sociedad del conocimiento. (Severin, 2010, p.3)

Entonces no es sólo superar las tensiones descritas por Dussel (2012), sino también pensar en el acceso, como corolario de la brecha digital, y entender que la “posesión” y la “conexión” no son suficientes para cerrar la brecha por cuanto no se traducen necesariamente en una “apropiación” de la tecnología que remita a los derechos a la participación y a la comunicación” (Géliga Vargas, 2006)

Los usos de las tecnologías informáticas incluyen también todas aquellas operaciones que refuerzan el lugar de la mediación de la tecnología respecto del establecimiento de vínculos sociales y de la producción colectiva de conocimiento. Esta perspectiva permite, en primer lugar, enfocar los usos no solamente en recepción sino también en producción. Y, en segundo lugar, entender a las TIC como dispositivo tecnológico – social que media positivamente prácticas de conectividad y de producción del conocimiento. “Se trata de un factor que no debe perderse de vista cuando se intenta capacitar para los usos de las TIC trascendiendo el nivel instrumental, aún contraviniendo la expectativa que puede resultar más espontáneo por parte de los destinatarios” (Cabello, R. 2006, p.146)

En las “aulas conectadas”, las clases no parecen tener un comienzo ni un final exactamente, salvo la arbitrariedad del horario escolar. Entonces, sumamos a las tensiones ya nombradas: la fragmentación de la clase, la realización de los trabajos

prácticos de manera individual o en grupos, pero tras una pantalla, la dispersión por las redes sociales o juegos, etc. Pero nos preguntamos: ¿todas las aulas están conectadas? Claramente no, aunque en esta tesis desarrollamos el caso de algunas escuelas salteñas en las que las aulas sí están conectadas. En este capítulo abordamos específicamente la relación de las TIC con los docentes en esas escuelas.

#### 4.1.1 “El rol docente”: transformaciones y disputas

Nuestro punto de partida es la propuesta de Raymond Williams (1992) con relación a la técnica y la tecnología, que se ha desarrollado con mayor amplitud en el capítulo 2 de esta tesis. Entendemos, al igual que este autor, a la tecnología como una institución social, es decir como un dispositivo que resulta de un proceso histórico a la vez que contribuye con su modificación y producción en la medida en que establece redes de relaciones con otras instituciones sociales.

Dice Williams (1992) que una técnica es una habilidad particular y una tecnología es el marco de conocimientos necesarios para el desarrollo de esa habilidad. Si pensamos el rol docente en ese sentido, podemos decir que un docente necesita de la técnica y la tecnología para poder cumplir sus objetivos. En el siguiente cuadro mostramos lo que los profesores de las escuelas analizadas, respondieron (en orden descendiente de importancia) cuando les preguntamos sobre qué actividades realizan como docentes:

Tabla N° 3

*Las actividades que realizan los docentes*

<u>ESCUELA 1</u>	<u>ESCUELA 2</u>	<u>ESCUELA 3</u>
Planificación de clases	Dar clases	Planificación de clases
Dar clases	Planificación de clases	Comunicación con los estudiantes
Corrección	Trabajo administrativo	Comunicación con los coordinadores
Trabajo administrativo	Corrección	Reunión con colegas
Participación en capacitaciones	Reunión con colegas	Corrección
Reunión con colegas	Participación en capacitaciones	Visita a las sedes
		Participación de capacitaciones de UNICEF
		Trabajo administrativo

Nota: Producción propia a través de las encuestas y entrevistas realizadas durante el trabajo de campo

En el cuadro podemos observar que entre las primeras respuestas, los docentes cuentan que la planificación y el dictado de las clases es lo primordial en su tarea. Y luego agregan el trabajo administrativo (planillas, libretas, etc.) y las correcciones (tareas, evaluaciones, etc.). Los docentes de las dos escuelas urbanas comparten en mayor medida el orden de jerarquización de sus respuestas. En cambio los docentes de la escuela mediada por TIC, priorizan los procesos de comunicación con coordinadores y estudiantes y el trabajo en equipo, luego mencionan las capacitaciones de UNICEF y las visitas a las sedes. Esta diferencia puede darse por la modalidad de la enseñanza-aprendizaje, por ejemplo en las dos primeras es presencial, y en la última es combinada, es decir virtual (mediada) y en menor medida presencial. Estas respuestas nos conducen a pensar “el rol docente”, sus transformaciones y disputas.

“Hay miedo de parte de los docentes porque temen por la “igualdad” entre estudiantes y ellos mismos. Antes estaba instalada la idea de que el docente impartía el conocimiento a los estudiantes. Ahora eso no pasa con las TIC, entonces el desafío es aprender, compartir y producir entre todos el conocimiento” (Esteban, 39 años, RTI Escuela 1).

El RTI de la Escuela 1 indica repetidamente que el miedo, el desconcierto, la falta de interés o muchos veces el desconocimiento son factores que influyen en el “rol” del docente y sus prácticas. Berger y Luckmann (1986), desde la sociología del conocimiento, plantean que existen normas sociales que son accesibles a todos los miembros de una sociedad para el desempeño de roles. Allí donde existen instituciones es posible hablar de “roles”. Cuando los actores se “tipifican” como desempeñando “roles” su comportamiento es susceptible de coacción. El individuo que desempeña “roles” debe acceder a espacios específicos del “conocimiento socialmente objetivado” o sea, tiene que conocer las normas, valores y actitudes que implican desempeñar ese/s rol/es. Así debe reconocer que la sociedad espera de él (González Gartland, 2006).

En otras palabras, podemos decir que los roles son como posiciones o modelos de conductas definidos socialmente que se caracterizan por ajustarse a un conjunto de reglas o pautas. Estos modelos se interiorizan a través de un proceso de socialización, que genera en el individuo conciencia de que debe actuar de determinada manera y no de otra, frente a ciertas situaciones. “El rol docente” tradicionalmente estuvo relacionado con aquel que sabe y enseña al que no sabe. La jerarquía y la competencia son variables de la profesión que siempre están presentes. El RTI de la Escuela 1

interpreta que, cuando se irrumpe con innovaciones en este “rol tradicional”, se genera un panorama diferente, y cuesta apropiarse de los nuevos desafíos como las tecnologías digitales. A partir de lo analizado, creemos que no existe “un rol docente” único y establecido, más allá de que fuimos mapeando las innumerables recomendaciones para ser un “buen docente”. Por lo que proponemos nombrar y pensar al “rol docente” como “las docencias”, es decir en plural, como una categoría múltiple y heterogénea. Cada uno de los profesores y profesoras trascurren un camino distinto en la educación que se vincula con las condiciones económicas, sociales y culturales en las que crecieron y se formaron como “docentes”. Este trayecto varía y los ubica en diferentes instituciones donde existen otros factores que también modifican sus prácticas. Entonces no hay una forma ideal de ser docente, sino que existen múltiples docencias que pueden convivir juntas y aprender entre ellas colectivamente.

En este escenario “conectado”, Martín, el profesor de Biología, comentó

“Las TIC modifican mis prácticas e implica un cambio de estrategia. Yo siempre estuve vinculado a la tecnología, no me genera miedo pero si es un desafío, porque implica plantear otras actividades” (45 años, Escuela 1).

En cambio para Carmen la situación cambia pero no del todo,

“hay prácticas que no hay que dejar, por ejemplo de pararse al frente y dar la clase. Entonces la netbook sólo es para acompañar. La tecnología complementa. En el fondo yo creo que no hay que olvidarse de lo que ya conocemos, en mi caso, creo que siempre hay que volver al papel” (39 años, Profesora de Inglés, Escuela 1).

Las dos posiciones señalan transformaciones, pero en el primer caso, estas se vinculan a la novedad y al cambio de estrategia, aunque la posición se matiza frente a la consideración de la propia relación previa con las tecnologías. En cambio, la segunda docente indica una transformación parcial de la situación de aula, en la que la tecnología es “complementaria”. Si vinculásemos lo dicho por esta docente con la percepción del RTI, consideraríamos la relación con la innovación como lineal, y por lo tanto diríamos que (para el RTI) Carmen representa y sostiene “un rol de educador” establecido tradicionalmente, de estructura unidireccional, entonces la tecnología aparece como una variable que transforma esa estructura sedimentada.

“En la materia que yo enseño –inglés- necesitamos volver al papel para fijar. Si los chicos copian del pizarrón o del libro, fijan los contenidos. La tecnología ayuda a la memoria auditiva y visual; pero en la escritura no, por lo menos para el idioma, entonces necesitan escribir en el papel” (Carmen, 39 años, Escuela 1).

Por otra parte, también es necesario dar cuenta de las orientaciones para estrategias en el aula, publicadas por el Ministerio de Educación (2011), que son como un manual para docentes y directivos, que se realizaron con el objetivo de optimizar la implementación del programa,

“El docente generará el cambio y graduará el uso de los equipos de acuerdo con sus propios objetivos, su trayecto de formación personal y la realidad de su clase. El docente irá realizando un uso progresivo de los equipos a medida que se vaya familiarizando con la tecnología, y los incorporará en forma creciente a sus prácticas áulicas” (Ministerio de Educación de la Nación, 2011, p.13)

Las “orientaciones” propuestas por el Ministerio presuponen ciertas presiones vinculadas a la “calidad educativa” idealizada. La idea de que el docente generará el cambio en el aula, representa una gran responsabilidad que no depende solo del profesor, sino de muchos otros factores, que ya venimos desarrollando en esta tesis. Durante el trabajo de campo en la Escuela 1, se observó que desde la dirección se sostiene una posición acerca de la docencia, divergente en relación con otras, pero una más en el entramado. El directivo plantea “una relación entre las tecnologías y la innovación educativa que reposa sobre la confianza en que la primera induce a la segunda”. Por este motivo, el equipo de RTI organizó para antes de las vacaciones de invierno de 2016 una jornada de capacitación tecnológica en el colegio, sólo para docentes, donde puedan aprender y practicar más herramientas de la plataforma educativa “Chamilo”.

Imagen N°18

*Capacitación para docentes – Junio 2016*



Nota: fotografía de autoría propia, que fue usada en la página de facebook de la Escuela 1, a pedido de la institución.

El director acompaña y apoya estas gestiones, porque considera que el docente debe ser “un guía” dentro del aula, entonces ¿antes cuál era el rol de los docentes? Siempre estuvieron vinculados a aquel que sabe e “imparte” conocimientos en el aula, que corrige, evalúa y mantiene el orden, pero también fue guía y mediador con los estudiantes. De esta manera la transformación nos permite pensar las docencias desde otra perspectiva, guiar en el aula no se refiere sólo a qué lecturas leer o cómo hacer una tarea, sino a poder incorporar las TIC y hacer uso de ellas, leer en diferentes lenguajes, orientar la búsqueda de información valiosa en la red, etc. Es decir se transforma la acción de guiar en un aula tradicional, a guiar en un aula conectada. Y ahí es fundamental el acompañamiento de los RTI, para disipar dudas y acompañar en esa transformación a los docentes.

Para otro de los docentes, la netbook plantea cambios en el aula porque ayuda a visualizar mejor ciertos procesos y es una forma de fijar contenidos más entretenida que el libro. Pero,

“el problema es que muchas veces esta práctica no termina de hacerse un habitus, porque debería hacerse siempre, todos los días, no de vez en cuando. Y eso depende de ambas partes (estudiantes y docentes)” (Martín, 45 años, Escuela 1).

Cuando Martín se refiere al habitus, se está refiriendo a la constancia del uso tecnológico y a la apropiación de los artefactos tecnológicos. Y en esta configuración es central la experiencia anterior de la relación con otras tecnologías y con el aula en general (Cuando la profe dice que necesita el papel, eso es parte de la experiencia anterior. El pizarrón, el papel son tecnologías educativas también) y además lo que se considera socialmente relevante en términos de la reproducción y la movilidad social del grupo de referencia. González dice que “cada tecnología es integrada al conjunto de actividades cotidianas del usuario, mediante un rico proceso personal de uso del cual surgen nuevas experiencias sociales” (2004, p.79).

#### **4.1.2 Entre habilidades y competencias: los contenidos del PCI**

En medio de la disputa sobre la transformación del rol docente surgen las nociones de competencias o habilidades digitales, como conocimientos no compartidos por la totalidad de los profesores y como una demanda latente en los nuevos escenarios

educativos. Mary Lea y Sylvia Jones (2011) plantean que las habilidades digitales son un conjunto de procedimientos o saberes a dominar. Mientras que Hymes (1968) sostiene que,

“la competencia tecnológica puede definirse como un sistema finito de disposiciones cognitivas que nos permiten efectuar infinitas acciones para desempeñarnos con éxito en un ambiente mediado por artefactos y herramientas culturales” (Hymes, 1968, p.157)

Tanto “habilidades” como “competencias” se traducen en el conocimiento, y este se constituye como una de las dimensiones de la apropiación digital, es decir conocer el artefacto tecnológico, saber cómo utilizarlo, para poder, efectivamente, utilizarlo. Pero ¿tener habilidades o competencias digitales habilita efectivamente nuevas formas de aprender en la escuela? Ausubel (1963) suma la noción de “aprendizaje significativo”, con lo que se refiere a que el nuevo conocimiento se vincule de manera intencionada y no literal con la estructura cognoscitiva del individuo que aprende. Es necesario entonces capitalizar el conocimiento que ya posee como único medio de internalizar la tarea de aprendizaje, de allí que la estructura de conocimientos presentes en el momento de aprendizaje pueda ser el factor de mayor incidencia.

En esta tesis vamos a tomar la noción de “habilidades digitales” como aquellas que deben adquirirse para poder apropiarse del mundo digital. Estas habilidades son puramente técnicas del proceso denominado “alfabetización digital”. Pero además tiene un vinculación con las habilidades cognitivas y curriculares (Sunkel y Trucco, 2014). Las primeras son las que sirven de fundamento y confieren un sentido más crítico y reflexivo a las habilidades digitales. Además comprenden aquellas capacidades del pensamiento que se requieren para elaborar, organizar e interiorizar información en contextos de aprendizaje con tecnologías. Y las curriculares se refieren a aquellas que tradicionalmente se pretende desarrollar en los entornos escolares y de las que suele efectuarse un seguimiento por medio del rendimiento académico (Sunkel y Trucco, 2014). El desarrollo de este tipo de habilidades se relaciona con la utilización de metodologías que estimulen, tanto a docentes como estudiantes, a asumir nuevas formas de aprendizaje permitiendo así una participación activa en el proceso de enseñanza aprendizaje. Lograrlo depende de una adecuada formación, capacitación y apropiación de parte de los docentes y estudiantes.

Una de las principales plataformas educativas existentes al momento del trabajo de campo en nuestro país fue el portal digital EDUC.AR, que surge como una política

educativa, en septiembre del año 2000<sup>80</sup>. La iniciativa se basaba en tres puntos de acción fundamentales: producción de contenidos educativos, un programa de capacitación docente y un ambicioso plan de conectividad. La plataforma EDUC.AR, después de la crisis del 2001, fue re lanzado el 8 de Julio de 2003 como organismo del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología encargado de integrar las TIC al sistema educativo. A partir de los avances tecnológicos no sólo en materia de componentes electrónicos (hardware), sino principalmente vinculados a aplicaciones de internet, la oferta del portal se fue desarrollando hasta conformar un sitio de referencia y consulta docente, caracterizado por tener siempre información actualizada y por la disposición de materiales de trabajo para el aula. Desde 2010 el portal participa en el PCI. Entre sus objetivos (2013-2016), el portal destaca la incorporación de estos nuevos públicos con el objeto de llegar a la comunidad educativa conformada también por las familias y señala además que se propone ser un portal colaborativo en la producción de sus contenidos. Educ.ar fue clave para la presentación de los contenidos de la netbook, de esa manera se ofreció: un escritorio docente y un escritorio estudiante.

En 2011 el portal EDUC.AR contaba con 5000 recursos educativos, entre los que se encontraban 500 microvideos, 1200 secuencias didácticas, 400 objetos interactivos de aprendizaje, 500 infografías animadas, 50 fascículos digitales y 450 documentos originales de la historia argentina. Estos materiales están todos disponibles online, pero también compilados en los escritorios antes mencionados. Además fueron distribuidos en formato de CD y a través de pendrives a las escuelas. De esta manera, no acceder a internet, no sería un obstáculo porque los contenidos pueden usarse igualmente. Los contenidos fueron elaborados en base a los objetivos del PCI en cuanto a la calidad educativa, pero también vinculado a la inclusión social. De esta manera hay contenidos que son útiles para las familias también (como el uso responsable de las TIC, como realizar un CV, etc.). A continuación se presentan los resultados sobre un cuestionario que se realizó a los docentes de las tres instituciones, indagando acerca del conocimiento de los contenidos educativos disponibles en la netbook (escritorio para docentes y estudiantes, específicamente).

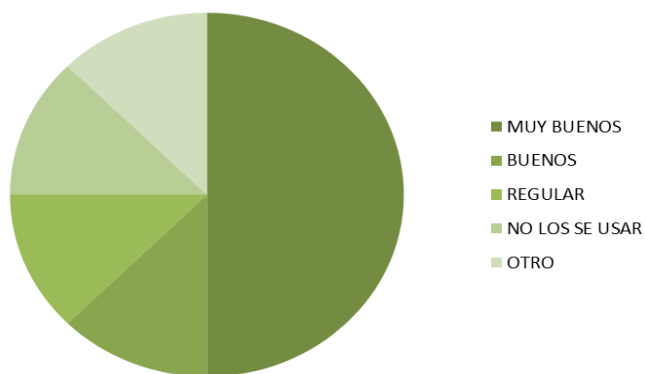
---

<sup>80</sup> EDUC.AR surge en el año 2000 cuando iniciaba la “etapa de los portales” (Artopoulos y Kozak, 2012) desarrollada en el capítulo 1 de esta tesis. Pero, recién en 2003 es re lanzada como plataforma educativa. Desde 2010 cuando el PCI se suma al EDUC.AR la plataforma de potencia aún más, pero ya se ubica en el inicio de la “era de los móviles”.



Gráfico N° 4

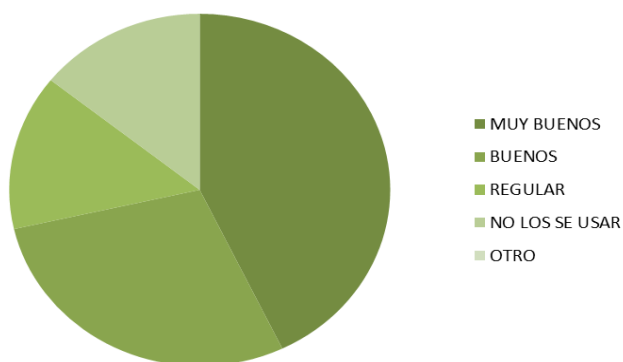
Opinión de los docentes sobre los contenidos educativos disponibles en la netbook (Escuela 1)



Nota: Producción propia a través de las encuestas y entrevistas realizadas durante el trabajo de campo.

Gráfico N° 5

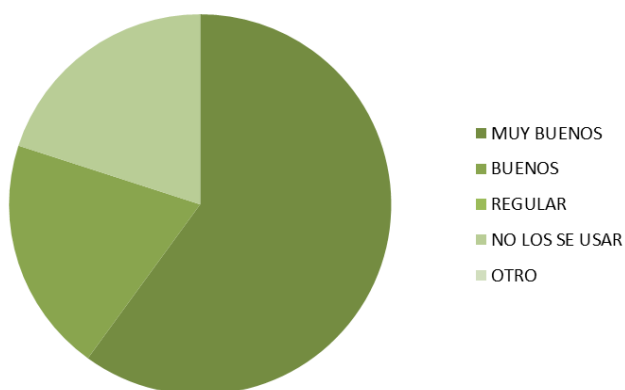
Opinión de los docentes sobre los contenidos educativos disponibles en la netbook (Escuela 2)



Nota: Producción propia a través de las encuestas y entrevistas realizadas durante el trabajo de campo.

Gráfico N° 6

Opinión de los docentes sobre los contenidos educativos disponibles en la netbook (Escuela 3)



Nota: Producción propia a través de las encuestas y entrevistas realizadas durante el trabajo de campo.

En los tres casos, a nivel general, los docentes califican como “muy buenos” y “buenos” a los contenidos digitales propuestos por Conectar Igualdad. Esto significa que la mayoría de los docentes entrevistados, conocen esos programas, aplicaciones y archivos dispuestos para el trabajo en el aula, pero eso no significa la puesta en práctica de los mismos. Para Luciana (47 años, profesora Escuela 3) los contenidos son una herramienta imprescindible en el abordaje de las clases. Marcela (45 años, profesora Escuela 1) dice que usa todo lo que puede como textos, tutoriales, videos, material audiovisual, etc. En cambio, Celeste (42 años, profesora Escuela 3) prefiere usar el sistema comercial (Microsoft) “porque también facilita otras herramientas innovadoras”. Y finalmente Noemí (58 años, profesora Escuela 2) sostiene que no todos los docentes utilizan esos contenidos educativos, “sé que están en la compu pero no sé cómo usarlos”.

Entonces cuando decimos que es necesario adquirir habilidades digitales para poder navegar en el mundo digital, nos referimos a que el PCI dio el primer paso, brindando los contenidos educativos ya que la mayoría de los docentes los conocieron cuando recibieron sus netbooks. Pero sigue faltando que se concreten efectivamente las habilidades cognitivas y curriculares (Sunkel y Trucco, 2014) y que se socialicen esas habilidades. Y en este sentido la capacitación específica es esencial para poner en funcionamiento tales programas y aplicaciones, y apuntar a la producción de contenidos propios en las escuelas, tal como lo establecía la política pública del PCI.

#### **4.1.3 Prueba y error: una experiencia de clases con inclusión de las TIC**

Una de las tardes de trabajo de campo en el aula de 2º año de la Escuela 1, el Profesor Sergio (52 años, Química) inicia su clase solicitando a los estudiantes que prendan sus netbooks. (Algunos las tenían, otros no). El profesor aprovechó la oportunidad para pedirles que “no se olviden las netbooks para sus clases porque siempre las vamos a usar”. En la última clase los estudiantes habían realizado un

experimento que consistía en poner huevo en un recipiente cubierto de vinagre y después de varios días fueron a ver los resultados<sup>81</sup>.

En la segunda parte de la clase todos se trasladaron al laboratorio de la escuela 1 para observar sus experimento, “el profesor los guía y explica acerca de los resultados que obtuvo cada uno. Los observo un poco dispersos y entretenidos, la clase se vuelve más informal. Los estudiantes entran y salen del laboratorio” (Notas del diario de campo). La siguiente tarea fue que registraran todo lo observado tanto en notas como en fotografías. Desde ese momento los estudiantes activaron sus celulares y/o netbooks. Varios de ellos que tenían celular con internet, aprovecharon para sacarse fotos y subirlas al facebook, incluso con el experimento del huevo. Este fue el caso de María (15 años, estudiante) que fue la primera en “selfiar”<sup>82</sup>.

Luego regresaron al aula y debatieron acerca de los resultados obtenidos con el experimento. El profesor les dictó las consignas para continuar con el informe escrito, en la netbook aclara. Y les pidió que cuando lo terminen compartan todo en la plataforma educativa Chamilo. Uno de los problemas que se presentaron fue que había estudiantes que no tenían su propia netbook para trabajar, a lo cual el docente les indicó que trabajen en grupos y “compartan la computadora”. Sin embargo no es sólo la disponibilidad de netbook sino también hay estudiantes que no quieren formar grupos ni integrarse, y al no tener las netbooks no pudieron completar la tarea asignada por el profesor. “También se observa dispersión, un estudiante, sentado casi en la última fila, ya que se encontraba jugando con un juego que tiene instalado en la computadora. Otra de las chicas estaba entretenida con su celular” (Notas del diario de campo).

Con esta descripción podemos pensar que la clase está un poco dispersa, pero el profesor Sergio asegura que permitir el uso de las tecnologías en el aula siempre es un “riesgo”, y que él decide correrlo para lograr sus objetivos pedagógicos. De un curso de 40 estudiantes promedio, hay alrededor 10 celulares y 25 netbooks activas. La última actividad que les propone el profesor esa tarde es que filmen un video del “huevo saltarán”, contando los pasos para realizarlo y los resultados obtenidos. Luego deberán subirlo a you tube y compartirlo en el canal online del colegio. La primera reacción de los estudiantes fue sorpresa y risa, pero también les pareció interesante. “Un estudiante

---

<sup>81</sup> Es un experimento que convierte un huevo normal en un huevo que parece de goma y es capaz de rebotar y saltar. Es un experimento muy divertido con el que se observa la acción de varios fenómenos físicos y químicos: difusión, ósmosis, desnaturalización de proteínas y reacciones químicas.

<sup>82</sup> “Selfiar” es una forma de expresión de los jóvenes entrevistados que refiere a sacarse fotografías tipo selfies, es decir autoretratos – una foto que es tomada por uno mismo.

puso el huevo saltarín en su banco y empezó a filmarlo con su celular y el resto de los jóvenes observaban como si era posible concretar la tarea” (Notas del diario de campo).

El profesor Sergio cuenta que ve al PCI y a las TIC como una proyección de lo que se viene,

“Ojala tuviéramos mayor conectividad, podríamos trabajar mejor. Yo creo que el trabajo con tecnologías debe ser colaborativo, no unipersonal. Aunque todo parezca un caos, la clase está bajo control. Las tecnologías son así, hay que aprender a vivir con ellas en las aulas también” (Profesor Sergio, Escuela 1)

Mientras charlábamos con el profesor, “uno de los jóvenes que salen al recreo tomó su netbook, puso música, la cerró y salió caminando con la misma bajo el brazo – como un portafolio” (Notas del diario de campo), es decir que también utilizan la computadora como un reproductor de audio.

Esta experiencia en la clase de Química (Escuela 1) con la incorporación de las TIC nos permite visualizar como la presencia de los dispositivos digitales transforman el aula en todas sus dimensiones. Desde como el profesor planifica previamente la clase, como se concreta, cuáles fueron los obstáculos o problemas que se presentaron, hasta como finaliza. El profesor “asume el riesgo” de la dispersión y del “entretenimiento” pero apuesta a seguir trabajando con las TIC en el aula. También observamos que no es sólo la falta de disponibilidad de ciertos dispositivos sino también la actitud de los estudiantes para trabajar – en grupos- y concretar las tareas solicitadas. Todas las consignas propuestas por el profesor fueron dinámicas y con utilización de las tecnologías disponibles, salir del aula y trasladarse al laboratorio con 40 estudiantes no es nada fácil, por más que el mismo se encuentre cerca. Luego del proceso de observación registraron con fotografías y notas, lo que implicó el primer uso directo de los celulares y las netbooks. La otra parte del trabajo se realizó en el aula nuevamente y en grupos con las netbooks, finalmente la propuesta para la casa fue producir un video y compartirlo en la red. Destacamos la variedad de actividades propuestas, por momentos, es decir que la planificación estuvo pensada según el tiempo, lugar y recursos disponibles. También el docente reaccionó adecuadamente ante las situaciones de dispersión (como las selfies, videojuegos o chat) y logró mantener el ritmo y la estructura de la clase.

## 4.2 De la alfabetización digital a la formación docente

Alfabetizar es enseñar a leer y a escribir, es decir, a poder contar con las competencias de la lecto-escritura. En el libro “Leer en la cara y en el mundo” de Joaquín García Carrasco aparece la noción de “alfabetización digital” como el progreso de la destreza del usuario con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Según García Carrasco (2009) la humanidad ha pasado por tres grandes contingencias: adentrarse en la comprensión de los acontecimientos mediante las funciones mentales que ejercita el habla, profundizar la comprensión mediante las prácticas que posibilita la lectura y la escritura, y el reto actual también consiste en extender la comprensión mediante las relaciones de producción del sentido posible, en el contexto de la ciencia y las tecnologías del conocimiento. Entonces el concepto de alfabetización está vinculado estrechamente con el de formación, entendiendo esta última como un proceso complejo, que constituye “la fase preparatoria formal para el ejercicio de la docencia” (Davini, 1995). La formación docente puede entenderse como un “proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes” (Achili, 2000, p.42).

Cuando decimos alfabetización digital nos referimos a la formación o capacitación docente vinculada al uso y producción de contenidos con las nuevas tecnologías (netbooks, celulares, tablets, etc.). Jesús Martín Barbero (2001) señala,

“la tecnología remite hoy no a la novedad de unos aparatos sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras (...) la tecnología deslocaliza los saberes modificando tanto el estatuto cognitivo como institucional de las condiciones del saber” (2001, p.80).

De esta manera se producen nuevos procesos que transforman las formas de concebir los conocimientos. Esta deslocalización/ descentramiento plantea un nuevo modo de organización y aprendizaje de conocimientos sin necesidad de reemplazar al libro, más bien lo que hace es relevarlo en “su centralidad ordenadora del conocimiento” (Martín Barbero, 2001).

El RTI de la Escuela 1 comentó que observa una gran “resistencia” docente con respecto a las TIC,

“muchos de los profes aún no entienden que las tecnologías ya forman parte de nuestras vidas, como los celulares, internet, las computadoras. Entonces llegan a las aulas y piden que los estudiantes apaguen los celulares. No debería ser así, hay que pensar en los nuevos tiempos que vivimos, los nuevos y diferentes usos que deberían realizarse de las tecnologías, siempre pensando en mejorar la educación. En 2013 cuando llegó la

masividad de netbooks, muchos pensaban que los chicos sólo iban a jugar. Y jugar no está mal, solo que también hay que poder usarla para otras cosas” (RTI de la Escuela 1).

La palabra “resistencia” viene de resistir, y refiere a la acción de oponerse (con fuerza/ vehemencia) a algo o alguien. Quizás este término sea usado con frecuencia por el RTI pero también por otros actores (como funcionarios o directivos) sin haberlo pensado en profundidad. Hablar de “resistencia” refiere a pensar que los docentes se resisten a usar las TIC o que las rechazan simplemente por oponerse a ellas. Y no es necesariamente así. Pueden existir casos de resistencias, pero creemos que no hay que generalizar, sobre todo cuanto estamos analizando las prácticas docentes. Cuando hablamos del no uso de las TIC podemos referir a que se trata del no conocimiento de ciertas habilidades digitales, de allí la vinculación con la importancia de la formación docente en tecnologías. En Salta, mediante el PNED (Plan nacional de educación digital) se realizaron diversas capacitaciones en 2014 para los docentes, en grupos y por áreas (matemáticas, ciencias, etc.). En 2015 se logró llegar a más de 600 docentes en toda la provincia. Las capacitaciones fueron mixtas, es decir que una parte se realizó por plataforma online y la otra de manera presencial. Consistió en tres etapas: 1) filmación de ficción para lengua; 2) geografía y “2mp” un programa para enseñar a través de la tecnología satelital; 3) Ciencias Sociales: realización de documentales. La capacitación se dio hasta diciembre de 2015, era gratuita y no obligatoria.

“Participé de algunas capacitaciones, fueron buenas. Solo una que hice no le encontré sentido y la terminé abandonando” (Martín, 45 años, Profesor de Escuela 1).

Desde el PCI específicamente se crearon cursos para directivos, supervisores, docentes universitarios, docentes de escuelas especiales y para la educación multicultural bilingüe. Además se organizaron los “Festivales Conectar” en todo el país, que eran como encuentros informales donde se realizaron talleres, diferentes espacios de entretenimiento y capacitación, para potenciar el trabajo con las computadoras y crear un ambiente de colaboración entre pares. También durante los años de auge del Conectar Igualdad, se realizaron diversos cursos virtuales de capacitación sobre diferentes temáticas.

“Lo que más molestó fue que me propusieran hacer un curso virtual de capacitación, si es exactamente lo virtual lo que no se manejar” (Noemí, 58 años, profesora Escuela 2)

“Prefiero mil veces que los cursos sean online porque me organizo mejor con los tiempos, leo en mis ratos libres y avanzo, el presencial es muy esclavizante” (Juan Ignacio, 29 años, profesor Escuela 2)

Carmen y Noemí manifiestan su descontento, pero a la vez se contradicen, sus críticas se vinculan por un lado a la modalidad, ya que lo virtual “es lo que no entienden” pero a la vez al tiempo “extra” que demanda un curso presencial. “Yo tengo sesenta y seis horas semanales y ya no tengo tiempo, los sábados le dedico a mi familia y el domingo preparo clases” comentó decepcionada Carmen. Además dijo que ella ya es grande para lo tecnológico:

“nunca pude trabajar en red, y eso que cuando fui a la capacitación nos enseñaron a usar un programa para controlar que hacen y que no hacen con la computadora. Pero no pude, lo practique mucho con mis hijos en mi casa, con los colegas y la verdad que le tengo miedo y me cuesta mucho. No sé si fue el programa que no funcionaba o el servidor, no sé, entonces me pasaba todo el módulo tratando de ingresar”.

Entonces ¿el problema es la modalidad del curso de capacitación? No necesariamente, ya que son varios los factores que se ponen en juego ante estas situaciones que viven los docentes- tampoco podemos llamarlas resistencias. A lo que se suma el miedo que expresan ante lo tecnológico, aparece el retraso en la planificación como una característica que se relaciona directamente con la inclusión de las TIC. La idea de “controlar” que expresa Carmen es muy fuerte, se entiende como vigilar o dominar lo que los estudiantes hacen o no con sus netbooks. En realidad ella quiere referirse al uso del programa “E learning Class” que tenían las netbooks del PCI. Este programa les permitía a los profesores monitorear las pantallas de los estudiantes, desactivar las computadoras para requerir la atención si es que están jugando o entretenidos, compartir el contenido de su pantalla con los estudiantes o enviar material multimedia a sus computadoras, ya sea películas, imágenes, etc. También se podía preparar exámenes, con preguntas de distinto tipo, con items a desarrollar o con preguntas con respuestas múltiples o de verdadero/falso.

Por lo tanto, no es sólo ser grande (por la edad) sino también que las tecnologías a veces funcionan y a veces no “se pierde el tiempo y nos atrasamos” (Carmen, 39 años, Profesora Escuela 1). Esta profesora mediante diferentes planteos justifica que las tecnologías en el aula generan “retraso” y “no funcionalidad” por el tiempo que demanda intentar usar las netbooks. Ante esta situación, el RTI sostiene

“que lo que falta es tiempo para planificar, y dedicación obviamente. Pero las condiciones laborales no son las mejores, los profes tienen horas en diferentes colegios, van y vienen; entonces pensar, planificar y armar contenidos exclusivos para las TIC cuesta y mucho. Por eso los profes se resisten, porque es nuevo para ellos. Algunos no

saben usarlas, pero también hay a quienes no les interesa, esto debería implicar formación en TIC especialmente para incorporarla a la educación”.

Otro factor más del no uso de las netbooks tiene que ver con las condiciones laborales y la mejora del salario, puntos centrales de la lucha docente en todo el país.

Según el Censo Nacional de Docentes de 2004, unas 242.195 personas trabajaban en el dictado de clases en el secundario. Dos tercios lo hacen en escuelas de gestión pública, el resto en establecimientos de gestión privada. Casi el 70 por ciento eran mujeres. Según ese Censo, nueve de cada diez profesores en la Argentina tenía estudios superiores completos y casi el 80 por ciento, formación pedagógica. La edad promedio era de 41 años. Siete de cada diez profesores trabajan en hasta dos escuelas, y el resto en tres o más (citado en Fontdevila, 2012, p.140).

Desde una mirada más escéptica, Diego Levis, sostiene que “cualquiera sea el modelo elegido y que tenga a las TIC en el centro de las estrategias educativas, es imprescindible una capacitación docente masiva que ponga el acento en los objetivos perseguidos y no en la reproducción de viejos modelos. La computadora debe integrarse en la escuela, formar parte de ella tal como lo fue el pizarrón y no ser un implante reforzado por cuestiones de oportunidad política o comercial” (citado en Fontdevila, 2012, p.138). La propuesta de este autor apunta a pensar las estrategias educativas de manera articulada con las prácticas docentes, que Carmen piense que la netbook retrasa por más que sea por los minutos que pueda demorarse en prender o reiniciarla, significa que hay otros factores allí que están obstaculizando la implementación. La capacitación masiva que dice Levis (2012) debe apuntar entonces a la apropiación y domesticación de las TIC, para conseguir los objetivos propuestos.

En los siguientes cuadros presentamos sistematizadas las principales respuestas de los docentes entrevistados (en orden aleatorio) acerca de la modificación de las formas de enseñanza aprendizaje, en la transición del modelo “tradicional” al del “aula conectada”,

Tabla N° 4

*Cambios en las formas de enseñanza-aprendizaje (Escuela 1)*

DOCENTES DE LA ESCUELA 1
Los estudiantes trabajan en sus casas a partir de los tutoriales propuestos por los docentes
Los estudiantes participan de foros y chats de intercambio
Los docentes tenemos que replantearnos la forma de enseñar



Los contenidos deben ser pensados para la virtualidad
La netbook refuerza mucho el trabajo áulico, ayuda a visualizar y a fijar.
El trabajo más productivo es en grupos
La netbook dispersa mucho

Nota: Producción propia a través de las encuestas y entrevistas realizadas durante el trabajo de campo.

Tabla N° 5

*Cambios en las formas de enseñanza-aprendizaje (Escuela 2)*

<b>DOCENTES DE LA ESCUELA 2</b>
Predomina el trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes
Cambia el paradigma de enseñanza tradicional completamente
Los estudiantes trabajan en la netbook en sus casas y en la escuela también
Los estudiantes ya no quieren llevar libros ni sacar fotocopias
Los estudiantes participan de foros y chats de intercambio
Los docentes tenemos que replantearnos la forma de enseñar
Se evita el derroche de papel (en los prácticos y apuntes por ejemplo)

Nota: Producción propia a través de las encuestas y entrevistas realizadas durante el trabajo de campo.

En ambos casos, observamos a nivel general un buen panorama, los docentes entrevistados destacan las modificaciones sobre todo en la modalidad de dar las clases, planificar los contenidos, proponer los trabajos prácticos, dar ejemplos, etc. También en sus narraciones suelen destacar como “ventajas” la posibilidad del trabajo colectivo entre estudiantes y como “desventajas” la dispersión y el entretenimiento de los jóvenes con los artefactos tecnológicos. Cabe aclarar que esta pregunta no fue realizada a los docentes de la Escuela 3, porque allí la modalidad es distinta. En este caso indagamos sobre cómo creen ellos que se podría mejorar el sistema mediado por TIC,

Tabla N° 6

*Propuestas de mejora del sistema de enseñanza aprendizaje mediado por tecnologías*

<b>DOCENTES ESCUELA 3</b>
Con más recursos TIC al alcance de todos.
Con más y mejor capacitación docente (especialmente producción de

contenidos)
Incentivando a los docentes y a los estudiantes a participar más de las plataformas educativas
Mejorando la conectividad en la sedes (Internet es fundamental en la ruralidad)
Incorporando mayor personal tanto docentes como coordinadores de sedes

Nota: Producción propia através de las encuestas y entrevistas realizadas durante el trabajo de campo.

Podemos observar que la demanda por más y mejores procesos de formación y capacitación docente es común tanto en la escuela urbana como rural, aclarando que en este caso todos los docentes viven en el ámbito urbano (ya que la mediación en la Escuela 3 es tecnológica). Miriam Kap (2014) dice que no se trata de la vieja escuela con computadoras, ni del modelo clásico con un área que se llame educación tecnológica, sino de un campo de conocimiento híbrido donde aún hay mucho por descubrir y experimentar, que implica repensar la organización del aula, las prácticas de enseñanza, las currículas e incluso las propias instituciones.

Castells (1999) afirma que “de lo que se trata es de saber dónde está la información, cómo buscarla, cómo procesarla, cómo transformarla en conocimiento específico para lo que se quiere hacer”. Sin embargo de lo que no habla Castells (1999) es de las transformaciones de los sujetos, estudiantes y docentes, para poder tener disposición a esa búsqueda, “de lo que no habla es del impacto subjetivo que tiene la interacción con los nuevos entornos, qué nuevos sentidos se construyen y cuáles son las posibles resistencias a encontrar” (Kap, 2014, p.104).

En una sociedad en constante cambio, los docentes también necesitan experimentar los cambios tecnológicos, analizarse a sí mismos, y pensarlos, para cambiar o no. La tecnología es parte fundamental de la sociedad y ambas reinventan y reorientan, en una acción conjunta e inseparable, los procesos de apropiación e incorporación de los artefactos tecnológicos a la vida cotidiana.

Los docentes de la Escuela 3 también fueron entrevistados acerca de los desafíos que implica la “educación del futuro” (en referencia a la educación a distancia o mediada por TIC). Esta decisión metodológica se dio, suponiendo que la totalidad de estos docentes apuestan a la inclusión de las TIC en la educación.

Tabla N° 7 – (en orden aleatorio)

*Desafíos para la educación del futuro*

DOCENTES ESCUELA 3
Lectura comprensiva
Hábito de lectura
Lectura crítica y reflexiva
Trabajo en grupo, colaborativo y solidario
Implementar las autoevaluaciones
Integrar las nuevas demandas ( de las TIC) a las escuelas tradicionales
Mejor conectividad
Uso de las TIC en lo cotidiano de la educación.
Más propuestas de emprendimiento eco amigables y autosustentables
Acceso a internet libre sobre todo los parajes rurales.

Nota: Producción propia a través de las encuestas y entrevistas realizadas durante el trabajo de campo.

Lo que observamos en estas respuestas en primer lugar es la necesidad de afianzar el hábito de la lectura, que inevitablemente va de la mano de la escritura (aunque no salga de las narraciones de los entrevistados), en los estudiantes para que mejoren sus procesos de alfabetización en general. Esta demanda no es necesariamente del espacio áulico virtual, porque también se invoca cuando los docentes se refieren a la “escuela tradicional”. Otro de los desafíos planteados es el trabajo colaborativo, que actualmente en muchos casos, ya lo llevan a cabo en sus escuelas, pero hacen hincapié en la importancia de “mejorar esos procesos”. La profesora Juana (40 años, escuela 3) cree que con el tiempo, tanto estudiantes como docentes “aprenderemos y concretaremos la idea del conocimiento como construcción colectiva”. También realiza una autocrítica sobre su trabajo,

“muchas veces todos somos un poco egoístas, quién tiene la mejor planificación o la mejor monografía (estudiantes), quién tiene las mejores notas, etc. Crecimos en un mundo donde muchas veces nos inculcan la idea del mérito individual, y ese el gran desafío de la educación virtual, saber que nadie es mejor que otro, sino que en conjunto podemos aprender y lograr mejores resultados” (Juana, profesora, 40 años, escuela 3)

El trabajo en equipo y sobre todo el colaborativo plantea la modificación de ciertos paradigmas establecidos en la educación tradicional, el “drive”<sup>83</sup> se utiliza con la cuenta personal de “gmail”, es uno de los más utilizados por los profesores actualmente. Allí pueden crear desde una presentación de diapositivas para dar una clase o exposición, una planilla de asistencia o calificaciones, o una nota a un directivo, entre otras muchas posibilidades, y de manera conjunta. No es necesario estar todos conectados al mismo tiempo, sino que se trabaja sobre un mismo documento (en diferentes momentos o en uno mismo), como si estuvieran todos alrededor de una mesa trabajando sobre un papel.

#### **4.3 Para seguir (re) pensando las prácticas docentes**

A lo largo de este capítulo reconstruimos un mapa de narrativas heterogéneo y enriquecedor sobre las diferentes prácticas y percepciones que tienen los docentes de las escuelas analizadas sobre el uso de las TIC en la educación. Repasamos las posibles transformaciones de la escuela tradicional, dada por la irrupción de las nuevas tecnologías, y las situaciones de no uso de la netbook que presentan los docentes.

Gary Fenstermacher y Jonas Soltis en *Enfoques de la enseñanza* (1999) plantean que la manera de entender la docencia tendrá efecto en lo que haga el profesor en la clase. Podemos pensar que existen diferentes estilos o formas de ejercer la docencia, vinculados al modo en el que cada uno entiende su rol, de allí como preparan sus clases, cómo corrigen, qué evalúan, etc. Kap (2014) propone tres grandes “tipos” que parecen emerger en relación con el uso de las TIC:

1) **Los letrados o el privilegio del saber docente**, son aquellos que consideran que el conocimiento es algo que puede y debe ser transmitido, de modo lineal, y que parte de alguien que sabe hacia alguien que no sabe. Además no realizan articulaciones o mediaciones con las TIC, a menos que sea sólo compartir lo que se hizo en clase presencial (Kap, 2014). Esta definición se verifica en las experiencias de Carmen (escuela 1) y Noemí (escuela 2), que tienen sus estilos de trabajo muy afianzados y un capital simbólico acumulado, entonces prefieren no transformarse y no repensar sus prácticas, en vinculación a las TIC.

---

<sup>83</sup> Google Drive es un servicio de alojamiento de archivos que fue introducido por la empresa estadounidense Google el 24 de abril de 2012.

2) **Los mediadores o negociadores:** son los docentes que intentan correr el velo de su propia formación y conciben cambios en los estudiantes y en el contexto que los llevan a plantearse nuevas formas de intervención didáctica. Incorporan recursos tecnológicos que median entre las clases tradicionales y las lógicas de aprender de los estudiantes. El caso de los profesores Sergio (52 años, Química, escuela 1) y Ricardo (45 años, programación, escuela 1) se asemejan a esta definición. Ya que en ninguno de los casos, abandonan por completo las metodologías tradicionales de enseñanza-aprendizaje, pero si logran incorporar nuevos recursos, sabiendo que las planificaciones pueden fallar, o que los estudiantes se pueden dispersar. Siempre tienen previstas otras posibilidades de trabajo en el caso de que lo virtual no funcione o genere problemas.

3) **Experimentadores o aventureros:** estos docentes parecen comprender la mutación como un rasgo epocal, el cambio permanente, la necesidad de estar a la vanguardia y adelantarse a lo que está por venir. Las TIC forman, para este perfil docente, parte del amplio contexto de cambios en las modalidades comunicativas y en los modos de ver el mundo, en el cual las relaciones y roles entre estudiantes y docentes entre sí y con respecto al conocimiento se ven estremecidos por las experiencias que provocan los entornos polisémicos y extensos de las tecnologías en general (Kap, 2014). El profesor Juan Ignacio (29 años, comunicación, escuela 2) es el que más se aproxima a esta caracterización por su forma de entender y apropiarse de las tecnologías, de las ideas y los proyectos implementados en el aula y su experiencia con los estudiantes. También el RTI de la escuela 2 (Rodrigo, 48 años) pero en menor medida.

Esta caracterización tomada de Miriam Kap (2014), si bien no es exhaustiva, permite analizar las posiciones de los diferentes profesores entrevistados de acuerdo con sus prácticas docentes. También destacamos la demanda compartida del conjunto de docentes por más y mejores capacitaciones para la producción de contenidos específicos. En ese sentido, hay autores que sostienen que la mediación pedagógica de la tecnología es una vía clave para la constitución de entornos de aprendizajes y la autonomía de los sujetos en el proceso educativo. Cuando nos referimos a la mediación pedagógica, estamos preguntándonos sobre los sujetos intervinientes –docentes y estudiantes- en ese proceso. Estos sujetos se encuentran en un cambio de paradigma centrado en la enseñanza- también llamado “paradigma de transmisión de conocimiento” por un paradigma centrado en el aprendizaje (Vásquez, 2017). Francisco Gutiérrez y Daniel Prieto plantean que la mediación pedagógica es “el tratamiento de

contenidos y formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad” (Gutiérrez y Prieto, 1991, p.1). Entonces cuando nos referimos a la importancia de repensar la educación en un contexto envuelto en tecnologías, estamos diciendo también que la tecnología necesita ser mediada pedagógicamente (Vásquez, 2017), es decir que se debería apuntar al interés de los sujetos en darle sentido a la información recibida mediante el uso de las TIC y la incorporación de las mismas a su vida cotidiana. Así cada vez más, no sean concebidas como un objeto de temor (para los docentes) sino como artefactos que posibiliten otras formas de aprender. Quizás sea muy utópico, pero no imposible, pensar que las TIC dejen de concebirse como algo lúdico, de entretenimiento o dispersión en el aula, a pensar en una educación fortalecida con el juego. Recrear los procesos educativos desde la dimensión lúdica es por tanto una de las riquezas más valiosas de los videojuegos y otras formas recreativo – educativas de las nuevas tecnologías. El juego aumenta conscientemente el compromiso reduciendo por contraposición la fragmentación típica de los horarios escolares (Gutiérrez, 2009).

Por último la mediación de la tecnología nunca es neutral, siempre es subjetiva. Entonces todas esas instancias de mediación con los docentes deben constituirse como espacios de diálogo y debate sobre la educación, participando y opinando entre todos sobre los nuevos fenómenos digitales, la problemática de la brecha digital y la apropiación de las TIC en las aulas, es una de las formas para suscitar el interés en el conjunto de docentes para que se constituyan como sujetos autónomos en constante formación e intercambio.

## CAPITULO 5

### Usos sociales, apropiación y domesticación de las TIC en los hogares y en las actividades cotidianas

*En su notable libro sobre la poética del espacio, el filósofo francés Gastón Bachelard se refiere al hogar como el ámbito del ir y venir, del afuera y el adentro. Podríamos considerarlo como una dialéctica de lo público y lo privado, pero también de lo consciente y lo inconsciente. En este sentido, el hogar es para Bachelard un producto de esa dialéctica, así como, en el contexto de la vida cotidiana, su precondition. Mi intención es sugerir que los medios están centralmente involucrados en esta dialéctica del adentro y el afuera.*

Silverstone, R. (2004, p.145)

En este capítulo nos detenemos a pensar el “ecosistema tecnológico” de los hogares de los y las destinatarias del PCI. Para ello, trabajamos sobre presencias y usos de los dispositivos que comparten un ambiente tecnológico cotidiano estos actores y actrices sociales.

En ese sentido, presentamos las narrativas de los y las estudiantes y docentes acerca de los usos sociales de las TIC en sus hogares y en sus actividades cotidianas. A partir de esas narrativas, se analizan los procesos de apropiación, domesticación e incorporación de las TIC en los hogares y con diversos grupos de referencia. El material principal sobre el que se construye el capítulo son los relatos de los propios actores/actrices involucrados en la política de disseminación tecnológica elegida. Se organizó la relativa dispersión de ese material básico en ejes recurrentes, construidos a partir del uso/no uso familiar y/o compartido del dispositivo; del acceso y uso de internet y/o de otras tecnologías digitales en los hogares; de las experiencias familiares de usos de las netbook para diversas actividades laborales, vinculadas al ocio y al entretenimiento, o a trámites y gestión de la vida cotidiana; o de los lugares y posiciones de los dispositivos digitales en el hogar, entre otras dimensiones.

## **5.1 Ecosistema de tecnologías**

Es posible decir que las innovaciones tecnológicas en general, y las TIC en particular, han revolucionado nuestras vidas, mejorando – en muchos casos- la calidad de vida de los ciudadanos pero también nos permitieron problematizar nuestras formas de comunicación e interacción. En muchos casos, la tecnología es considerada una fuente privilegiada de poder social, es decir que con ella se controlan recursos escasos significativos, se crean oportunidades, o bien se amplía el espectro y espacio de oportunidades. Dice Fernando Broncano,

Es, para decirlo pronto y rápido el de crear oportunidades. Es este imperativo el que determina una estructura de valores que no se limitan a la consideración y elección de los medios, sino que están dirigidos más bien a preservar nuestra reserva disponible de medios y crear un espacio en el que sea posible identificar y proyectar nuestros objetivos [...] La tecnología supone un conjunto de instituciones en las que se ha desarrollado la tradición normativa de la ampliación del espacio de oportunidades como fin constitutivo. (Broncano, 2000, p.233).



Entonces uno de los fines de la tecnología es el de crear oportunidades, pero no siempre esas oportunidades están igualmente distribuidas, de allí surgen las nociones de “brecha digital” o “exclusión/inclusión digital”. Por lo tanto, los usos y apropiaciones que se realizan de las TIC siempre estarán atravesados por factores desiguales, en este capítulo damos cuenta de cómo las TIC son representadas, apropiadas, experimentadas y domesticadas por los actores – que pertenecen a diferentes contextos sociales- de las escuelas analizadas. No se trata sólo de indagar sobre el acceso, uso/o no uso de las TIC, sino de explorar los imaginarios, prácticas y experiencias culturales que se despliegan tras esos artefactos tecnológicos en los hogares.

El hogar como parte del trabajo de campo realizado es fundamental porque allí es donde encontramos las pautas de reproducción de la vida social y en el caso de las TIC, el hogar ocupa un lugar complementario al de la escuela. Cada espacio doméstico le da un sentido distinto al proceso sociocultural de apropiación de las TIC que no está determinado solo por las posibilidades de la tecnología sino por el universo simbólico de referencias y prácticas compartidas.

A medida que pasa el tiempo, muchos hogares (especialmente en la ciudad) fueron transformándose en complejos “ecosistemas de tecnologías” (Morley, 2008), por ejemplo se han duplicado las pantallas<sup>84</sup>, antes los hogares tenían por lo general un televisor de uso compartido en la sala, ahora en muchos casos, cada habitación tiene su propio televisor o tienen más de uno en la casa. Además hay muchos hogares que tienen televisión paga y/u otros servicios también pagos como Netflix, fútbol codificado, etc.<sup>85</sup>.

Grant McCracken (1988) sostiene que los nuevos productos introducidos en los hogares, como lavarropas, refrigeradores, televisores, computadoras, no sólo forman parte del espacio doméstico, sino que además lo modifican. De allí surge la noción de “efecto Diderot” para referirse al hecho de que con cada nueva introducción de un artefacto en la casa, se dispara una revaluación del ambiente material existente, es decir se abre la posibilidad de modificar la estética del lugar. Además McCracken (1988) decía que los objetos que poseemos tienen una relación directa con nuestra identidad, pero también advertía en no caer en el “espiral del consumo”.

---

<sup>84</sup> Según la Encuesta Nacional sobre Acceso y Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (ENTIC) 2015, el 97,7 % de la población tiene al menos un televisor en el hogar.

<sup>85</sup> La consultora BB (Business Bureau) publicó una infografía sobre Argentina (año 2017), hay 11.040.155 abonados a televisión paga -es el tercero de la región, después de Brasil y México- representando un 81% de penetración en la sociedad.

Siguiendo el fenómeno de la “multiplicación de las pantallas” podemos decir que hay hogares en los que todos los miembros de la familia tienen celular, hasta los más pequeños, y cada vez desde más pequeños. Los teléfonos celulares, dice David Morley (2008), son tecnologías del corazón, instrumentos imperfectos mediante los cuales las personas tratan de mantener algo de seguridad, instrumentos que permiten controlar las distancias y los tiempos entre los cercanos en un mundo que es incierto y riesgoso.

Cabe destacar que este panorama de ecosistema de tecnologías doméstico no es igual en todos los hogares, y menos en ámbitos tan distintos como el urbano y el rural. Sin embargo no queríamos dejar de dar cuenta de ese complejo sistema que existe actualmente, en el que las TIC ocupan un rol fundamental en los hogares. A su vez, cada hogar, cada miembro de la familia, a su modo, domestican los artefactos tecnológicos que adquieren, los relacionan con otros y los integran a su espacio doméstico. Pero nos preguntamos qué sucede en los hogares rurales y urbanos (más periféricos) donde el acceso es desigual no sólo en términos materiales (artefacto) sino también de los servicios (como luz eléctrica, internet, etc.), qué relaciones tienen los actores con las tecnologías y qué deseos emergen de esas desigualdades.

## **5. 2 La netbook sale de la escuela: ¿un dispositivo para compartir?**

El PCI estaba pensando como un programa en comodato, es decir que los estudiantes y docentes desde el primer día que recibieron su netbook, pasaban a ser propietarios temporales de tal artefacto. En el caso de los estudiantes, debían finalizar el quinto año de la secundaria, es decir “pasar de curso”, y la netbook quedaba definitivamente para ellos. Al principio la netbook tuvo un mecanismo de seguridad, que se activaba mediante el servidor escolar: si el estudiante no iba a clases, la netbook se bloqueaba. Lo mismo pasaba con aquellos que terminaban el secundario pero no finalizaban todas las materias. Ese requisito fue fundamental para incentivar a los jóvenes a asistir a la escuela y estudiar. Una vez que lo cumplimentaban, la netbook era desbloqueada y quedaba definitivamente para ellos<sup>86</sup>. También existió un “mercado negro” tras el desbloqueo y venta de las netbooks. En las calles y en las redes sociales,

---

<sup>86</sup> Como experiencia personal y laboral, en el primer año de la carrera de Ciencias de la Comunicación (Universidad Nacional de Salta), en donde trabajé por muchos años, pude observar cómo llegaron ingresantes a la Universidad Pública con su netbook del PCI. Era un instrumento que les dejó la escuela secundaria y que les fue muy útil para la carrera universitaria. A varios años del PCI – en menor medida- aún se siguen viendo esas netbooks en circulación.

como Facebook, había personas que ofrecían sus servicios, obviamente por un precio determinado, que muchos decidían pagar para no tener la restricción del bloqueo al no asistir a clases.

Imagen N° 19

Desbloqueo de la netbook del gobierno



The screenshot shows a Facebook post with a blue header containing the URL 'https://m.facebook.com/marl'. The main content features the text 'DESBLOQUEO DE NETBOOKS' in bold, followed by 'Desbloqueo Definitivo de Netbook del Gobierno.' and a bulleted list of services: 'Reparación de Pantalla, Disco, Memoria RAM, Etc.', 'Instalación de Drivers.', 'Instalación de Windows.', 'Formateos.', and 'Antivirus.'. To the right of the text are icons for a netbook, a laptop, and the Windows logo. A small box indicates '73 visualizaciones'. Below the post, the text 'Netbook del gobierno' is followed by a price tag '\$200' and a blue button labeled 'Pedir detalles'. The seller's profile is visible, showing a name with a redacted last name and the location 'Salta, Salta'.

Soy de Zona oeste. Cualquier cosa manden mensaje.

Imagen N° 20

Cambio de pila



The screenshot shows a Facebook post with a blue header containing the URL 'https://m.facebook.com/marl'. The main content features a list of services in bold red text: 'REPARACION DE NETBOOK', 'DESBLOQUEOS', 'CAMBIO DE PILA', 'CAMBIO DE TECLADO', 'CAMBIO DE PANTALLA', 'CAMBIO DE DISCO RIGIDO', 'PIN DE CARGA', 'AMPLIACION DE MEMORIA', and 'INSTALACION DE WINDOWS'. Below this is the address 'SAN LUIS 569 - SALTA LOCAL CENTRICO' and a phone number '38740949'. A small box indicates '6 visualizaciones'. Below the post, the text 'CAMBIO DE PILA (BIOS) NETBOOK DEL GOBIERNO' is followed by a price tag '\$200' and a blue button labeled 'Pedir detalles'. The seller's profile is visible, showing a name with a redacted last name and the location 'Salta, Salta'.

Nota: Capturas de pantallas del perfil de facebook de ventas.

### Imagen N° 21

*Venta de repuestos*



Repuestos netbook del gobierno

\$1

Pedir detalles

**Esteban Campanelli**  
Salta, Salta · hace 3 horas

### Imagen N° 22

*Cambio por celular*



Permuto netbook del gobierno nueva bloqueada por algun celular que ofrecen?

GRATIS

Pedir detalles

**Agus Gomez**  
Salta, Salta · hace más de una semana

### Imagen N° 23

*Desbloqueo para todas las ediciones*

Netbook del gobierno

Ciudad de Salta 60 km Categoría

Netbook del gobierno Recibe notificaciones cuando se publiquen nuevos artículos NO



Computadora del gobierno



Netbook del gobierno



### Imagen N° 24

*La netbook del gobierno*



**Cristian Esc** ▶ Vesta Salta - FeRiA aBiErTa-  
Compra y venta  
desbloqueo de netbook 3875855666

Fotos de la publicación de Cristian Esc en Vesta Salta -  
FeRiA aBiErTa- Compra y venta · 12 oct. 2016 ·

Nota: Capturas de pantallas del perfil de facebook de ventas.

En todos los casos que muestran estas fotografías nos referimos a situaciones que se vivieron desde el año 2014 en adelante, incluso hasta la actualidad se encuentran estos servicios (venta de netbooks, repuestos, servicio técnico, desbloqueo, etc.) en la red.

Mientras existió el PCI, los estudiantes podían llevar y traer su netbook a donde quisieran, porque “siempre fue de ellos” (Luisa, 35 años, profesora Escuela 2). La netbook desde el primer día pasaba a ser propiedad de los estudiantes, entonces “la política no es exigente y a los jóvenes hay que ponerles límites”, comenta la profesora. “Hubo muchos que denunciaron el robo o extravío de la netbook y en realidad la vendían, porque nunca les interesó” (Luisa, 35 años, profesora Escuela 2). Este reclamo surgió de varios profesores y estudiantes durante todo el trabajo de campo en las diferentes escuelas, como la “desvalorización” de la computadora, la falta de compromiso con los cuidados que requería, etc. Incluso un estudiante de la Escuela 2 dijo que “estaría bueno que nos pidan más exigencias como tener cierto promedio para que nos den la netbook, sólo así la valorarían” (Juan, 18 años, estudiante).

Entre la idea del valor o reconocimiento de la netbook, surge también una de los objetivos del PCI, que era el de compartir la net – por eso lo del comodato- con la familia y los amigos. La negativa se da en la mayoría de los entrevistados (un 70%), algunas de las razones que surgen es por “seguridad”, “temor a que se rompa” o simplemente “porque no les interesa”, de alguna manera estas respuestas refuerzan la idea de “propiedad propia y exclusiva del dispositivo”.

En la escuela 1, la profesora de Lengua dice que ella comparte la netbook con los colegas que no la tienen “hay profes que ingresaron más tarde y todavía no la tienen” pero su “préstamo” se da también porque ella no la usa. “Siempre la llevo, pero soy sincera no le entiendo mucho y no me animo a usarla en el aula, prefiero usarla con mis compañeros para hacer alguna planilla o planificación” (Marcela, 45 años, profesora Escuela 1). La profesora Juana dice que ella sí comparte su netbook con sus hijos preferentemente “a veces la usan más que yo para sus estudios, es que van al colegio privado y allí no les dan netbooks” (52 años, profesora de Literatura, Escuela 1). Por su parte, Natalia, la profe de Geografía, cuenta que ella no comparte la netbook “tengo hijos chicos que aún no usan computadoras y prefiero que tampoco estén en el

mundo de las tecnologías” (47 años, Escuela 1). ¿Será posible que por decisiones de los padres, los niños no se inmiscuyan en la vorágine tecnológica? Como dijimos al principio el fenómeno del ecosistema tecnológico se da en todos los hogares de manera diferente, en las casas hay electrodomésticos como heladeras, televisores, lavarropas, planchas o celulares que usamos múltiples de veces, los trámites administrativos se realizan cada vez más por medio de una computadora como pedir un turno para ANSES o un certificado, o autorizar un estudio médico, entonces las tecnologías en general conviven con nosotros a diario. Existe un gran dilema vinculado a la edad en la que los niños pueden empezar a usar / tener un celular propio, hay quienes dicen que no hay una edad establecida, sino que depende de cada niño, de que tan preparado pueda estar para tenerlo como dispositivo y no como juguete, el objetivo de tener un celular, entre otros factores. Lo importante de recalcar es que los padres deben acompañar y guiar a los niños en el ingreso al mundo digital, para evitar otros problemas que puedan suceder.

Gustavo cuenta que la netbook es su único dispositivo propio, “no lo presto a menos que sea de suma urgencia”, él relata su relación con el aparato y afianza su vinculación y decisión de no compartirlo. “Desde el día que me la entregaron, entendí que era para mí, se la mostré a mis papás y hermanos pero no les dejo usar, los más chicos quieren ver videos, pero yo no quiero que se tilde, la memoria no es buena, y yo tengo programas como el Scratch que necesitan espacio. Algún día podré comprarme una mejor entonces si la podré compartir, por ahora no” (Gustavo, 17 años, estudiante Escuela 2).

Las distintas narrativas, tanto de estudiantes como de docentes, insisten en la mayoría de los casos en el “dispositivo propio” que muchas veces supera la mera entrega de netbooks, además modifica la perspectiva de derecho y obligación del estudiante, sobre todo. La profesora Noemí cree que tener una computadora propia, “es realmente una avanzada, lo digo como madre de tres hijos, a nosotros muchas veces nos alcanza para comprarles una mochila, una carpeta, un lápiz, pero siempre fue inimaginable comprarle una netbook a cada uno” (58 años, profesora Escuela 2). Los tres hijos de Noemí que estudian en la escuela secundaria pública tienen además de sus útiles convencionales, sus netbooks personales del PCI, al igual que su mamá que es docente.

### **5.3 “Antes, tener una computadora era de gente con plata”: la netbook en los hogares rurales**

El Conectar Igualdad llegó a estas zonas rurales gracias a la Escuela Secundaria Mediada por TIC, entonces la totalidad de los jóvenes “escolarizados” en la zona recibieron su netbook. Luciano dice que “no es necesario compartir la netbook con mis amigos, porque todos la tenemos” (16 años, estudiante Escuela 3).

La netbook es una herramienta incorporada a diversos aspectos de su vida cotidiana y esto se da por ser dueños de su propia computadora. Oriana sostiene que la computadora es fundamental para su estudio, entonces no quiere compartirla con nadie “la cuido mucho, es solo para mí” (20 años, estudiante de la Escuela 3). “A mí me pasó que la compartí y casi me la rompen, así que no la presto más” (Clara, 15 años, estudiante de la Escuela 3). En cambio para Marian “es lindo compartir lo que uno tiene, porque no todos pueden venir a la escuela entonces les comparto mi compu” (14 años, estudiante de la Escuela 3).

La idea de concretar la inclusión digital con el PCI fue uno de los puntos más fuertes de esta política pública, sin embargo nos preguntamos qué pasa verdaderamente con las familias ¿Cómo viven los adultos la incorporación de la netbook en el hogar? Eugenia, una de las estudiantes cuenta que la compartió con su familia para hacer un trámite de ANSES un día que si había conexión en la escuela “ah también con mi mamá porque le gusta sacarse fotos con la cámara de la compu ya que no tenemos celular” (13 años, estudiante de la Escuela 3). En este caso la netbook es fundamental para colaborar en la realización de trámites o resolución de problemas cotidianos. Pero también puede ser un instrumento para el ocio y entretenimiento que reemplaza la ausencia de un teléfono móvil, tan común para otras familias, en la ciudad por ejemplo. Pero en muchos casos las familias no logran percibir la “inclusión” por más que tengan la netbook en sus casas. Santiago dice “a mis padres no les interesa la netbook porque no la saben usar” (19 años, estudiante de la Escuela 3). Manuel comenta también que en su familia a ninguno les interesa la computadora “pocas veces la llevo a casa, prefiero que quede segura en la escuela” (17 años, estudiante de la Escuela 3).

Tener o no computadora tampoco significa estar incluido o excluido digitalmente, es un fenómeno distinto, Laura (48 años, coordinadora de la Escuela 3) dice que “antes, tener una computadora era de gente con plata, hoy por más que la tengamos todos, no es tan fácil de incorporarla”. Laura nació y fue criada en la zona

rural, sin embargo pudo mudarse a un pueblo cercano con su madrina desde los 12 años para continuar los estudios. Aunque no pudo realizar una carrera terciaria o universitaria, si finalizó el secundario y participó en varias jornadas pedagógicas. Esto le permitió estar cerca cuando se empezó a gestar la Escuela Mediada por TIC, “yo nunca tuve computadora, hasta que ingresé aquí, aprendí y sigo aprendiendo a usarla, pero sigo sintiendo una gran distancia con ella”.

Hay quienes piensan que poseer un artefacto tecnológico como una netbook es como tener una biblioteca, una herramienta que ayudará en el futuro y en el mundo laboral, pero también la ven como un símbolo de progreso, y la escuela secundaria mediada por TIC, en este caso, es la vía de ascenso social. Sin embargo existen “distancias” como la que narra Laura que también significan algo y nos alertan a seguir pensando el fenómeno de incorporación de las TIC en los hogares rurales.

Cuando Laura se refiere a las “distancias”, pensamos en la magnitud que mide la relación de lejanía o cercanía entre dos cuerpos, objetos o individuos, pero en realidad Laura está remitiéndose a la habitualidad y constancia del uso del artefacto tecnológico, y esto se puede relacionar con la noción de “habitus” de Bourdieu.

El habitus es un sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de las prácticas y de las representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos. (Bourdieu, 1980, p.88)

Entonces dice Alicia Gutiérrez (2014), el habitus es el producto de la historia, es lo social incorporado – estructura estructurada- que se ha encarnado de manera duradera en el cuerpo como una segunda naturaleza. El habitus no es propiamente “un estado del alma”, es un “estado del cuerpo” (Gutiérrez, 2014, p.15), es un estado especial que adoptan las condiciones objetivas incorporadas y convertidas así en disposiciones duraderas, maneras duraderas de mantenerse y moverse, de hablar, de caminar, de pensar y de sentir que se presentan con todas las apariencias de la naturaleza. En tanto, estructura estructurante, el habitus se constituye en un esquema generador y organizador, tanto de las prácticas sociales como de las percepciones y apreciaciones de las propias prácticas y de las prácticas de los demás agentes. Sin embargo, esas prácticas sociales no se deducen directamente de las condiciones objetivas presentes, ni sólo de las condiciones objetivas pasadas que han producido el habitus, sino de la puesta en



relación de las condiciones sociales en las cuales se ha constituido el habitus que las ha engendrado y de las condiciones sociales de su puesta en marcha (Gutiérrez, 2014).

En el caso de la escuela rural, los adultos, mamás y papás, incluso hermanos no escolarizados, tienen cierta “distancia” con las netbooks, porque en muchos casos no la tienen, no la conocen, nunca la usaron, no saben usarla y también hay a quienes no les interesa o simplemente no les gusta. En estas zonas rurales no hay servicio de energía eléctrica, entonces son muy pocos los lugares que tienen generadores eléctricos propios. Este es el primer obstáculo, ya que la mayoría de los dispositivos tecnológicos necesitan de electricidad para cargarse. Además si nos referimos a celulares, en esa zona tampoco hay señal telefónica, entonces tener un celular no soluciona el problema de la comunicación. En cambio las radios, sobre todo las pequeñas, a pilas, son las que más se usan. Hay una señal AM que conecta muy bien, así que pueden escuchar música y noticias. Pero no es sólo la conectividad lo que genera la “distancia” con las netbooks, también existen otros factores como el conocimiento, es decir no saber usar un dispositivo o no comprender cómo hacerlo funcionar puede ser otro de los obstáculos. Quizás con el móvil personal eso es diferente, si nos referimos a un celular más sencillo, no se generan muchos problemas ya que se marca un número telefónico e inmediatamente se está llamando, en cambio con un smarthphone hay que desbloquear la pantalla primero, que además es táctil, buscar en contactos para llamar, ingresar a las aplicaciones (como whatsapp) para poder hablar con alguien, etc. Esta serie de dificultades se presentan a las personas que no están familiarizadas con las nuevas tecnologías, sucede de igual manera con una computadora. Con los adultos mayores estos factores se complejizan aún más porque crecieron en una época distinta, en un contexto rural distinto, y adaptarse a los cambios de las nuevas tecnologías no es una elección y muchas veces no llega a ser una opción tampoco. Entonces al problema de la conectividad, se suman también los intereses, la personalidad de cada uno, los gustos, la falta de conocimiento, y muchas veces también que los artefactos no están acondicionados a diferentes realidades<sup>87</sup> o que son muy costosos.

---

<sup>87</sup> Hay dispositivos que no estén acondicionados a ciertas capacidades limitadas como la visión, el equilibrio, la coordinación con los dedos, la dificultad de leer o escribir, estos son factores que influyen en que muchas personas queden excluidas del uso de nuevas tecnologías. También hay artefactos que si prevén esas situaciones, pero deben configurarse desde la parte de “ajustes” de cada dispositivo. Si se desconoce cómo usar –lo básico- un celular o una computadora, es muy probable que tampoco puedan configurar el dispositivo dependiendo las necesidades de cada uno.

Pero la vida de los jóvenes de la Escuela 3 no pasa sólo en esa zona rural alejada, los estudiantes cuentan muchas veces que los fines de semana se van al pueblo más cercano –Las Lajitas- allí si tienen mayor acceso a los servicios y los celulares funcionan sin problemas. El inconveniente es el traslado al pueblo, no hay un transporte público, la única opción es ir por cuenta propia (bicicletas o motos) o hay un servicio privado, un señor –Don Camilo- que tiene una camioneta (realiza viajes pagos) y el pasa todos los viernes a las 18hs buscando a las personas que quieran ir al pueblo y regresa el domingo a la noche.

Alicia (29 años), otra de las coordinadoras de la Escuela 3, es oriunda de Salta capital, finalizó su carrera universitaria, es Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Salta y actualmente trabaja en esta escuela. Ella se traslada todos los viernes con Don Camilo al pueblo y de allí en colectivo de línea (4 horas y media más o menos) hasta Salta para estar el fin de semana con su familia, los domingos emprende su regreso a Santa Teresa para iniciar las clases los lunes temprano.

“A veces entre viaje y viaje son pocas las horas que estoy en la capital, pero me gusta volver porque extraño, no sólo a la familia y a los amigos, sino porque la vida rural es muy diferente” (Alicia, 29 años, coordinadora escuela 3).

Alicia vive en el albergue, es decir en la escuela y está allí toda la semana, todo el día,

“es bien distinto el trabajo aquí, no como en otra escuela que uno cumple horarios y vuelve a la casa, aquí la escuela es el trabajo y la casa, y los estudiantes son la familia también, estamos todo el día juntos, tenemos que revisar que estudien pero también que se bañen y que se porten bien” (Alicia, 29 años, coordinadora escuela 3).

Entonces los usos cotidianos que hacen de las TIC no necesariamente los realizan en sus hogares o puestos, sino en la escuela también.

A partir de lo desarrollado podemos decir que los hogares rurales también se constituyen como un ecosistema de tecnologías (Morley, 2008), pero muy diferentes a los de la ciudad (aquí abundan las radios a pilas por ejemplo), ya que los “puestos” no cuentan con el acceso a servicios para que los dispositivos funcionen completamente (en el caso de que los tengan). Sin embargo, la creación de la Escuela Mediada por TIC, permitió que se instalaran antenas (con conexión a internet) en estos establecimientos. En esos lugares, Internet es libre, pero tiene muy poco margen de conexión. Esto

modificó las prácticas y los usos tradicionales en estas zonas. Laura (48 años, coordinadora de la Escuela 3) cuenta que antes casi nadie tenía celular por esta zona,

“ahora es más común que los jóvenes junten su renta semanal (del trabajo en el campo) para poder comprar un teléfono celular, vienen a la escuela en sus bicicletas o motos cuando salen de trabajar, y se conectan, todas las tardes se llena afuera, al lado del mástil”. (Laura, 48 años, coordinadora de la Escuela 3)

La conexión a internet –aunque sea por momentos- les permite, no sólo a los estudiantes y docentes, sino al pueblo en general, conectarse a la gran red y acceder a la información, al entretenimiento, etc.

Para seguir pensando acerca de la incorporación de las TIC a los hogares rurales –con especial énfasis en la netbook- tomamos la teoría de Bourdieu sobre el capital cultural (1979) que refiere a conocimientos, ciencia, arte, y “se impone como una hipótesis indispensable para rendir cuenta de las desigualdades de las performances escolares” (Gutiérrez, 2005, p.34). El capital cultural está conformado por el conjunto de las calificaciones intelectuales, sean producidas por el sistema escolar o transmitidas por la familia. El capital cultural puede existir bajo tres formas: en estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones durables (*habitus*) relacionadas con determinado tipo de conocimientos, ideas, valores, habilidades, etc.; en estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, etc.; y en estado institucionalizado, que constituye una forma de objetivación, como lo son los diferentes títulos escolares (Bourdieu, 1979).

Podemos decir que en los hogares rurales se presenta una aproximación al capital cultural objetivado en la netbook, es decir que se considera al dispositivo como un bien cultural y tecnológico existente en el hogar, que pasa a ser patrimonio del estudiante y de su familia, pero no siempre corresponde con el capital cultural incorporado, quizás con algunos estudiantes sí, porque ya incorporan la netbook para su uso cotidiano en la escuela y en la casa también, pero hay otros casos que tampoco los jóvenes se apropian de este dispositivo. Sucede lo mismo con los adultos y demás familiares.

La mayor parte de las propiedades del capital cultural pueden deducirse del hecho de que en su estado fundamental, está ligado al cuerpo y supone un proceso de incorporación. En otras palabras, cierto número de propiedades se definen sólo en relación con el capital cultural en forma incorporada, ya que, si bien la acumulación de

bienes culturales objetivados está relacionada con la capacidad económica de adquirirlos -y en ese sentido, con el capital económico-, ello no significa necesariamente la capacidad de apropiarse de ese bien en sentido simbólico (Gutiérrez, 2005, p.37). Para utilizar una computadora e incorporarla al hogar es necesaria también la posesión de determinadas habilidades, conocimientos, etc. Y en el caso de los hogares rurales, también se necesita del acceso a servicios como la luz e internet.

Entonces ¿para qué llegan las netbooks a los hogares rurales? La diseminación de dispositivos digitales con objetivos educativos en las zonas rurales, especialmente el PCI, traen aparejados otros objetivos vinculados a la inclusión social y digital de esos sectores poblacionales. Pero evidentemente se produce otra gran distancia, entre lo que el Estado, los gobiernos y las instituciones piensan, planifican, ejecutan, y lo que realmente sucede en la vida de estos habitantes (como la falta de luz eléctrica).

Es así que se presenta una discordancia -señalada por Bourdieu también- entre el capital cultural objetivado y el incorporado, la posibilidad de que estos hogares accedan y tengan una netbook no fue precisamente porque las familias cuenten con un capital económico suficiente (como una elección propia) para disponer de tales dispositivos, sino porque el Estado -PCI- se presentó como el garante de derechos a la educación y a la comunicación. Sin embargo esto no quita que el bien cultural -la netbook- sea parte del propio ecosistema tecnológico que constituyen estos hogares, y que pueda ser apropiado e incorporado como cualquier otro elemento / dispositivo. La discordancia existirá mientras la netbook se considere sólo como un elemento para los jóvenes y para uso educativo en la escuela, pero también existirá mientras se sigan construyendo esas distancias entre los habitantes de las zonas rurales y las tecnologías, y entre los actores y las políticas en general. ¿Qué pasaría si en vez de netbooks fueran televisores o celulares los que lleguen a los hogares rurales? (Pienso en voz alta). Dice Winocur (2016) que en nuestra sociedad deberán darse cambios y transformaciones de los modelos culturales y esto no se produce mecánicamente. A lo que sumamos que también esos cambios deberían darse en el corazón donde se piensan y crean estas políticas, para poder tener otras perspectivas, propias de un contexto cada vez más desigual, con muchas necesidades, y nuevas disposiciones culturales (y tecnológicas) que requieren de procesos de conocimiento, adaptación, y que para comprenderlos inevitablemente hay que estudiar esta coexistencia de las nuevas condiciones y las

disposiciones adquiridas con anterioridad teniendo en cuenta que el cambio implica resignificaciones desde su marco cultural.

#### **5.4 Tecnologías digitales disponibles en los hogares urbanos**

Los jóvenes y docentes de las escuelas analizadas se presentan como un grupo heterogéneo (social, económico y cultural) con diversas pertenencias tanto territoriales como identitarias. El hogar puede resultar tanto o más importante que la escuela para lograr un desacoplamiento efectivo entre los orígenes sociales y las competencias digitales (Kaztman, 201). Sin embargo, “la apropiación puede verse frustrada por las dificultades de acceso a Internet, o los períodos extensos de inactividad en espera de la reparación” (Winocur y Sánchez Vilela, 2016, p.71).

Ornella (13 años, estudiante Escuela 1) cuenta que sí comparte la netbook con sus primos. “Soy hija única, nadie más usa la computadora en mi casa”. Aunque luego recuerda y dice, “en realidad sí la usamos como familia, porque mi abuela vive en Córdoba y nos conectamos con mi tía por skype”. Además aclara que es ella quien la sabe usar la netbook en la casa, “mi mamá solo mira por la pantalla y habla con mi abuela y tía”. La incorporación de las TIC en la familia permite comunicarse con personas que están lejos y/o buscar información sobre cualquier asunto que requieran. “Yo comparto siempre la netbook con mi hermanita más chica porque le gusta los juegos. A mi mamá no le gusta las tecnologías” dice María (15 años, estudiante de la Escuela 1). También cuenta que en internet busca los juegos que más le gusta y los puede descargar gratuitamente para jugar con su hermana.

Si bien la computadora constituye el símbolo emblemático de una nueva forma de vida necesaria para el futuro y de “la movilidad social”, al mismo tiempo representa la pérdida de cierto “modo” de hacer las cosas en la casa y en la escuela, “cuando la computadora –por ejemplo- comienza a mediar en las relaciones familiares, a cambiar las prácticas sociales y perturbar el orden establecido” (Winocur y Sánchez Vilela, 2016, p.80). María fundamenta que a su madre no le gustan las tecnologías porque “cree que nos vamos a distraer de nuestros estudios”. Sin embargo, ella le comenta sobre los usos educativos que realizan en la escuela para convencerla. “Mi hermano mayor está todo el día con el celular y a veces no habla con nadie porque está entretenido allí” (María, 15 años, estudiante de la Escuela 1). El celular más que la netbook aparece

como una amenaza para los padres, por la distracción, “el vicio”<sup>88</sup> o el cambio de prácticas de sus hijos. En cambio la netbook es considerada como una herramienta para la educación.

Dicen Winocur y Sánchez Vilela (2016) que la incorporación de cualquier nueva tecnología en el hogar exige un proceso de adopción que comienza con la decisión de comprarla, motivada por alguna necesidad práctica o simbólica. Luego requiere encontrarle un lugar apropiado en la casa para que se adapte funcionalmente a las necesidades de toda la familia, o de algún miembro en particular para quien fue destinada, y finalmente se comienza a utilizarla. Las autoras se refieren a computadoras de escritorio compradas por la familia. En este caso, la idea de la netbook como dispositivo primordialmente educativo está asociada a su provisión por el gobierno, y a su llegada vía el sistema educativo, por lo que se trata de una computadora que encontrará su lugar en el hogar (sus lugares, porque es móvil) a partir de esa historia o de la reconsideración de ese origen específico. Sin embargo, de una o de otra manera, el principio organizador de la incorporación de un nuevo artefacto al hogar es lo que conocemos como “domesticación” (Silverstone, 1996), para que este nuevo dispositivo se adapte a la vida cotidiana de las familias, y no a la inversa.

En el caso del Conectar Igualdad, la “domesticación” y las etapas de ingreso del dispositivo son específicas. En primer lugar porque las netbooks llegaron al hogar sin el pedido de nadie<sup>89</sup>, es decir no es que una familia decidió y fue a comprar una computadora. En este caso, el Estado distribuyó netbooks a todos los jóvenes y docentes escolarizados en nivel medio público. Entonces no todos los hogares la reciben como cuando ellos deciden comprarse un artefacto como un televisor. Sin embargo, a diferencia de otras tecnologías digitales, la netbook tiene una carga simbólica asociada a la educación como el camino a la movilidad social. Esto significa, que una netbook no es “mal vista” al llegar al hogar, sino que al tener otras características y otro origen presenta otras representaciones como innovación, estudio, crecimiento, oportunidades, posibilidades de ascenso social, entre otros.

---

<sup>88</sup> La idea de “vicio” o “enviciar” aparece en varias partes del relato y se refiere a que hay adultos que piensan que los dispositivos digitales generarán una “adicción” en los jóvenes, que posibilite que estén todo el día conectados, chateando, jugando en red, etc.

<sup>89</sup> Se produce de la misma manera que se desarrolló en el caso de los hogares rurales en el apartado anterior. Las familias pueden contar o no con el capital económico suficiente como para comprar una netbook para sus hijos, pero más allá de esa elección y posibilidad, el Estado –mediante el PCI– le otorgó una computadora a cada estudiante, sin hacer diferencias si pertenecen a la ciudad o al campo.

En síntesis, “incorporar la netbook al hogar exige que sus miembros se «adaptan» a las condiciones de uso que vienen prediseñadas, porque de lo contrario no pueden ser utilizadas” (Winocur y Sánchez Vilela, 2016, p.82).

#### **5.4. 1 Netbook, ciber y cotillón**

Marisa (17 años, escuela 1), la estudiante que quiere ser informática, reconoce que sin la netbook hubiera incursionado en las tecnologías igualmente, “obviamente sería más difícil. Antes pasaba todo el tiempo en el ciber de papá, ahora en cualquier lugar puedo probar y probar”. La estudiante reconoce que si bien el equipo es pesado e incómodo de trasladar en la mochila, es también muy práctico porque “no siempre la usamos en el colegio en las clases, pero yo igual la llevo todos los días, porque tengo juegos y aplicaciones para entretenerme allí”. En la casa de Marisa, la tecnología está muy presente. Como dijimos anteriormente (capítulo 3) Esteban, su papá, tiene un ciber y también conoce de computadoras. Su mamá Daniela (32 años) que si bien es tallerista de cotillón en una cooperativa barrial, usa la netbook siempre. Marisa comenta que su madre aprendió manualidades por internet, y ahora enseña a otras mujeres a realizar sus propios trabajos en el centro vecinal que hay en la zona. “Vemos tutoriales en you tube, descargamos los moldes y mi papá los imprime en el ciber” esta rutina es casi semanal, con diferentes motivos: infantiles, comuniones, casamientos, etc. “Mi hermana mayor que nunca terminó el colegio, trabaja con mi mamá en las manualidades, también se armaron una cuenta en facebook para promocionar los trabajos que hacen” comenta la joven.

Marisa no tiene internet banda ancha en su casa, pero si en el ciber que tiene su papá (a la vuelta de su casa) entonces cada vez que necesitan conectarse van allí con la netbook y buscan lo necesario.

Ismail Nnafie sostiene que “los cibercafés pueden fuertemente ayudar a romper algunas de las mayores barreras presentes en poblaciones de bajos ingresos para alcanzar niveles dignos de desarrollo. Los cibercafés pueden contribuir ofreciendo acceso a las TIC con servicios para ayudar a dichos procesos de desarrollo en varias regiones” (Nnafie 2002, p.1 citado por Hernández Tapia, 2004, p.25). Por lo general se cree que los cibernets son sólo lugares de recreación pero evidentemente eso puede variar según pautas culturales, de clase, de contexto, etc. Es el caso de Marisa y su familia porque para ellos el ciber es una fuente de ingreso económico, pero también es

fundamental como herramienta que permite conseguir ciertas demandas que tienen para otros emprendimientos laborales.

En Argentina el auge de los cibernets fue después de la crisis del 2001, especialmente en esos contextos donde las familias no compraban computadoras y tampoco pagaban por un servicio de internet, los cibernets fueron centrales como puerta de acceso a la red. Luego con el tiempo y la mayor accesibilidad de dispositivos los cibernets empezaron a desaparecer. Sin embargo, en la actualidad los cibernets aún siguen existiendo –en menor cantidad- en lugares concretos, y son usados especialmente para imprimir y para jugar.<sup>90</sup>

Los usos y apropiaciones de las tecnologías digitales que realizan los jóvenes con sus familias en los hogares es un proceso quizás más natural que en las escuelas. Muchas veces se procede a ciertos mecanismos implícitos y cotidianos, por ejemplo crear una cuenta de facebook para promocionar la venta de cotillón, y esto es parte de la domesticación de las tecnologías. Siempre que pensamos en el proceso de apropiación de las tecnologías, es inevitable que reflexionemos sobre el proceso de *domesticación* prestando particular atención a lo que Silverstone (1996) denomina “las variadas biografías” de las tecnologías. La familia de Marisa de una manera u otra “subordina las tecnologías” para su propio provecho. La estudiante y su papá incursionan sobre informática para arreglar computadoras, mientras que la madre y la otra hija de esta familia crean un emprendimiento de producción y venta de manualidades, que también está relacionada con el uso de las computadoras, tanto para aprender, descargar el material como para difundir y vender.

En este caso la domesticación de la tecnología denota la capacidad de un grupo específico –el hogar y la familia- para apropiarse de los artefactos tecnológicos –la netbook- y los sistemas de transmisión e incorporarlos a su propia cultura, es decir a sus propios espacios, tiempos, estéticas, a su propio funcionamiento – emprendimiento de cotillón y ciber - para controlarlos y para hacerlos más o menos “invisibles” dentro de las rutinas diarias. El desafío de la incorporación y apropiación del dispositivo no es lineal sino que está vinculado a los propios gustos, intereses y necesidades de las familias.

---

<sup>90</sup> El PCI proveyó de miles de netbooks a los estudiantes y docentes del país, pero en muchos casos necesitan imprimir los trabajos o notas que realizan en esas netbooks y se acercan a los cibernets para imprimir. También lo usan mucho los jóvenes para armar torneos de videojuegos en línea.



### 5.3.2 Netbook, videojuegos y repostería casera

Juliana (15 años, estudiante de la Escuela 2) no lleva casi nunca la netbook a la escuela, ella dice que es pesada, y una profesora dice que es porque no sabe usarla. Su mamá (Lorena, 41 años) es repostera desde hace varios años, antes tenía un puesto de venta en el barrio pero tuvo que cerrar porque no podía pagar el alquiler. Desde ese momento decidió ir a vender torta (por porciones) afuera de una feria de ropa americana (ropa usada a precios populares) muy conocida en la ciudad salteña. Pero además aprendió una nueva forma de promocionar sus productos “y ahora está todo el día conectada” (Juliana, 15 años). Mediante el Gimp, programa de edición de imágenes que está instalado en la *net* del PCI, Juan Carlos (18 años, hijo mayor) realizó la etiqueta de la repostería que se llama “Loly” (sobrenombre de la mamá). También él creó “como una carta de los restaurants, con todas las cosas ricas que hace mi mamá”. Todo este material es compartido por las redes sociales, especialmente en facebook (en la sección “Market”) para dar a conocer todos los productos que venden. “Ahora mi mamá revisa la cuenta desde el *celu* porque es más práctico, pero el diseño y carga se hace desde la netbook” (Juliana, 15 años). En este ejemplo observamos que si bien Juliana es la “dueña” del dispositivo tecnológico, ella no la usa para estudiar en la escuela, pero si lo puso a disposición de la familia para desarrollar las actividades de venta de su madre. Cuando hablamos de apropiación y domesticación, también pensamos en las decisiones que toman los propios estudiantes a partir de las tecnologías disponibles.

Imagen N° 25

*Las tortas de Loly*



Nota: Fotografía tomada del perfil de facebook de la repostería.

La domesticación es un proceso elástico, que se extiende por todo el trayecto desde la transformación y la incorporación completa hasta una aceptación renuente; y desde la integración total, hasta la marginalización. “Yo no sé usar programas específicos de la computadora, sólo el Gimp porque me enseñó mi hermano” (Juliana, 15 años). Aquí se presenta una ida y vuelta con la escuela, ya que en el hogar con la familia también se aprende y se puede adquirir ciertas habilidades, al igual que la institución escolar. Esto posibilita, entre otras, el comodato de la netbook, el poder llevar y traerla como cualquier otro útil escolar. Y ante la consulta sobre el uso de la netbook en la escuela, Juliana comenta que sabe ingresar a la plataforma Chamilo y descargar los archivos, pero los otros programas “ni los toco”. Lo que une ambos extremos de la domesticación es el esfuerzo y la actividad que aportan las personas cuando consumen objetos y los incorporan en la estructura de su vida cotidiana.

Por otra parte, Mabel (18 años, estudiante escuela 2) cursa el último año del secundario y es una de las ganadoras de un concurso provincial por la creación de un videojuego educativo denominado “Carrera de obstáculos”. Mabel cuenta que crear el videojuego le llevó casi un año escolar, ella participó de todos los talleres extra clases que se dictaban para aprender a usar el software. “Es mucho trabajo de concentración, yo siempre practicaba a partir de lo que el profe me enseñaba, después tuve un problema con mi netbook y estuve un mes sin ella”. Mabel vive a dos cuadras del colegio, entonces quedarse una o dos horas más para el taller no era un problema para ella. “Cuando recuperé la netbook tuve que empezar desde cero, probé varias posibilidades, yo iba planificando todo en mi cuaderno hasta que lo pude montar”. Su videojuego al igual que el de otro compañero fueron premiados por el estado provincial. Sin embargo Mabel cuenta que su sueño es participar de la Olimpiada Nacional de Innovación, Informática y Telecomunicaciones. “No sé si llegaré este año, pero me preparo para eso todo el tiempo, es lo único que hago en mi casa, aparte de ayudar a mi madre o hacer las tareas”. Mabel resalta que la netbook del PCI no tiene los elementos suficientes (hardware) para crear un videojuego de primer nivel, “por eso a veces me demoro mucho, porque hay que reiniciar, actualizar y empezar de nuevo”. Sin embargo rescata que sin la netbook del PCI no podría haber aprendido “su pasión”. “Siempre fui una chica tranquila pero que no le gustaba nada, no me gusta pintar, ni bailar, ni cantar como otros compañeros, cuando me preguntaban sobre mi hobby les decía dormir, hoy puedo decir que me gusta programar y aprender más sobre eso” finaliza.

En estos apartados desarrollamos el circuito de la netbook del PCI de los jóvenes por distintos espacios (barrio, hogar, ciber, centro vecinal, etc.) desde que sale de la escuela y enfatizamos en casos concretos de usos familiares y compartidos de tal dispositivo. El eje central de estas experiencias es la domesticación, como proceso elástico, y cambiante. En cada situación la domesticación se produce de manera diferente, dependiendo de las variadas biografías de cada sujeto y su relación con las tecnologías. También emerge el ciber como un espacio público de socialización pero también de democratización de las TIC. En años anteriores tenía mayor impacto por el uso de los jóvenes, pero últimamente, ya con el PCI, no deja de existir, especialmente en los barrios pertenecientes a sectores populares, donde muy pocos hogares cuentan con conexión a banda ancha al momento del trabajo de campo. Entonces, el ciber aparece como parte del recorrido que hacen las netbooks y de ese proceso de domesticación que realizan los estudiantes. Finalmente las experiencias laborales del cotillón y la repostería constituyen dos experiencias similares en donde la netbook es un dispositivo importante para el desarrollo de los micro emprendimientos familiares, por lo que el dispositivo adquiere sentidos distintos al que se le asignan en la escuela.

### **5.5 Mitos y representaciones de las TIC en los hogares**

Según la RAE, el mito es una narración maravillosa situada fuera del tiempo histórico y protagonizada por personajes de carácter divino o heroico. También puede ser una historia ficticia o un personaje literario o artístico que encarna algún aspecto universal de la condición humana. Para Barthes (1970) el mito es un objeto de estudio, es siempre la representación de un saber (un “algo” al que el autor llama “materia”) y esta representación puede surgir en diferentes tipos de lenguaje, ya sea gráfico u oral.

Una representación funciona como un mecanismo traductor en tanto posee una facilidad notable para archivar y hacer circular con fluidez conceptos complejos cuya acentuación remite a un sistema de valores y a ciertos modelos de mundo de naturaleza ideológica (Cebrelli y Arancibia, 2005). La representación suele tener una alta recurrencia en la formación discursiva del momento de producción, lo que le otorga ciertos rasgos hipercodificados que posibilitan su reconocimiento inmediato. Esta cristalización parcial, nunca absoluta, se suma a una circulación más o menos sostenida no sólo en el momento de producción sino también a lo largo de un tiempo (Cebrelli y Arancibia, 2004, 2005, 2007 y 2008). Entonces, considerar la representación social

como una articulación posibilita pensar la relación del sujeto, las adscripciones identitarias y las formaciones discursivas como correspondencias no necesarias, como contingencias que reactivan los procesos históricos (Laclau, 2002) y que se entranan y se leen en los intercambios comunicativos que dan cuenta de las complejas trayectorias que construyen las identidades nunca suturadas de manera definitiva.

La introducción de las TIC en los hogares generan diversos mitos y representaciones, que son específicas en el caso de las netbooks del PCI, porque, como dijimos anteriormente, son artefactos que fueron distribuidos por el Estado y no comprados en el mercado. Entonces uno de los primeros mitos que surge entre los docentes de las escuelas analizadas sobre “el impacto de las netbooks en los hogares” es que los niños o jóvenes son todos nativos digitales, y entonces se vuelven alfabetizadores “automáticos” de sus propias familias. Existe un debate sobre la categoría de “nativos digitales”, que ya desarrollamos en el capítulo 3 de esta tesis y en donde señalamos el desacuerdo ante esta posición, ya que no todos los niños y jóvenes nacen y/o crecen en hogares “tecnologizados” o en un variado ecosistema de tecnologías (Morley, 2008), tampoco todos pueden acceder a servicios y artefactos electrónicos, tal como se desprende del capítulo 2 en el que se observaron las presencias y ausencias de tecnologías por niveles de ingreso en la región y la provincia. El acceso y la brecha digital son factores fundamentales para analizar en este sentido. Andrea, la abuela de Joaquín (16 años, estudiante de la Escuela 2) aprendió a usar la netbook para hacer trámites por internet, él cuenta que ella miraba la publicidad de ANSES sobre los abuelos<sup>91</sup> y quería aprender. “Un día decidí enseñarle y aprendió tal como decía el video a armar la cuenta ‘Mi Anses’ y saber cuándo tenía que cobrar” cuenta Joaquín. Si bien Andrea no logró manejar todo lo referido a los usos de una computadora “porque tampoco le interesaba”, si se animó a tener un primer acercamiento al artefacto para hacer un trámite online. “Lo que genera la publicidad, no?” se pregunta el joven estudiante. La publicidad evidentemente tiene un efecto importante en la abuela de Joaquín, quien insiste a su nieto a que le enseñe a usar la computadora “como en la televisión”, pero además hay algo aún más importante y es la posesión de la netbook para poder concretar lo que dice la publicidad. Tener la netbook del PCI es lo que

---

<sup>91</sup> “Ayuda a tus abuelos” [https://www.youtube.com/watch?v=O8wBs\\_qeoEk](https://www.youtube.com/watch?v=O8wBs_qeoEk)

permite que Joaquín le enseñe a su abuela y que ella quiera ser como los abuelos que aparecen en la publicidad.

Otro de los mitos que surgieron en el diálogo con los docentes es que si los estudiantes tienen una computadora, se quedarán más tiempo en la casa y será mejor porque tendrán mayor seguridad. El acceso y la pertenencia de diferentes artefactos tecnológicos muchas veces se da siguiendo la idea del espiral de consumo (Mc Cracken, 1988) pero también la de “seguridad ontológica” (Silverstone, 1994). Este autor desarrolla el concepto de seguridad ontológica vinculado a la televisión, pero se basa en la teoría de Anthony Giddens quien define,

La seguridad ontológica denota la fe que la mayor parte de los seres humanos tiene en la continuidad de su identidad propia y en la constancia de los medios circundantes de acción, social y material. Una creencia en la fiabilidad de personas y cosas – tan esencial a la noción de confianza- es fundamental para los sentimientos de seguridad ontológica; de ahí que ambas estén relacionadas desde el punto de vista psicológico. La seguridad ontológica concierne al “ser” o, en los términos de la fenomenología, al “ser en el mundo”. Pero se trata de un fenómeno más emocional que cognitivo que tiene sus raíces en el inconsciente. (Giddens, 1990, p.92).

Dice Silverstone (1994) que hay una necesidad de interrelacionar la seguridad ontológica con la confianza. Para eso Giddens (1990) plantea que para tener confianza en el otro, primero se debe tener confianza en uno mismo, lo cual exige un proceso evolutivo de aprender a confiar en los demás. Este proceso es fundamental para la constitución de la sociedad y como sostiene Giddens (1990) tanto la confianza como la seguridad ontológica son el producto de un nuevo compromiso activo con el mundo, de un compromiso activo con los sucesos, las configuraciones y las relaciones de la vida cotidiana.

Luciana (14 años, estudiante escuela 1) cuenta que su mamá le pide que se quede más en casa, porque a ella le gusta salir con sus amigas. “El barrio es peligroso, sobre todo por las noches, entonces mi mamá prefiere que esté en casa, por eso paso el día casi siempre en el colegio, ya sea por clases, o nos juntamos allí a hacer las tareas y de paso charlamos con las chicas”. Además relata que llevar la netbook a la escuela significa que su mamá la acompañe al colegio por las mañanas “ella tiene miedo que me la roben”. Igualmente también aclara que su mamá suele estar muy pendiente de ella y su hermano y que no cree que sea sólo por la netbook.

Giddens (1990) sostiene que, en las sociedades modernas, nos encontramos impulsados por el cambio social y el cambio tecnológico, que juntos trajeron por

consecuencia que se pierdan mucho de los vínculos significativos, como los encuentros cara a cara. Entonces la creación de la seguridad ontológica es una función del distanciamiento espaciotemporal. “Cada vez nos apoyamos más en las redes y en mecanismos de relación que no podemos ver o palpar como parte de nuestras pautas de vida diaria físicamente localizadas” (Silverstone, 1994, p.25). Giddens sostiene que hemos aprendido a “confiar a distancia” y que nuestra fe en estos nuevos mecanismos de confianza “abstracta” y atenuada es “en gran medida insatisfactoria psicológicamente” (Giddens, 1989, p.279).

“Por las noches, cuando tengo conexión, porque en realidad me cuelgo de un wifi del vecino, charlo hasta tarde con las chicas por “Messenger”. Mi mamá siempre me reclama que paso tanto tiempo hablando con mis amigas, pero a nosotras nos encanta, nos tenemos confianza y charlamos de todo” cuenta Luciana sobre los usos de la netbook, aunque no tenga internet banda ancha en su casa. La reflexión de Giddens se asemeja al relato de Luciana, pero también demuestra que a pesar de la confianza a distancia por medio de la red, también se da en el encuentro cara a cara, ya que comparte el colegio con sus amigas. Y aunque no tengan permiso para salir por las noches, sí pueden conectarse (cuando hay internet) y seguir charlando, sin importar si es tarde.

El relato de Noemí (58 años, profesora de la Escuela 2) sobre sus miedos acerca de las redes sociales e Internet, de alguna manera se constituye como un mito más que complementa el anterior ya desarrollado. “Es una amenaza de distracción y ocio e incluso un peligro a la seguridad e integridad de los niños y jóvenes” comenta la profesora. También surgió “el uso exagerado de los juegos, la distracción y la falta de estudio en consecuencia de las TIC”.

“Mi papá no me deja usar la netbook todo el día, me pone horarios, y me controla porque dice que me envicio demasiado” cuenta Gustavo (17 años, estudiante, Escuela 2). El estudiante además muestra su molestia ante tal “control” porque él se fundamenta en que no está usando las redes sociales o los juegos, sino indagando sobre la programación de juegos. Gustavo también fue premiado por la creación de un videojuego educativo como Mabel por el estado provincial. “En realidad lo que pasa es que me concentro y no siento que pasan las horas, la programación es algo que requiere mucha atención, no estoy jugando, pero no me cree (...) no lo entiende creo”.

Los hogares en su interior son muy complejos y heterogéneos, hay autores como Winocur y Sánchez Vilela (2016) que sostienen que los hogares están cada vez más fragmentados debido a que por ejemplo: quienes los componen se ven cada vez más imposibilitados a compartir colectivamente las comidas cotidianas, por diversas razones (la escuela, el trabajo, etc.), o porque se recluyen en sus habitaciones con la televisión, el celular, la computadora, etc. En este sentido, las redes sociales han contribuido a complementar – o en algunos casos a reemplazar- la socialización cara a cara. En un mundo repleto de inseguridades, sitios como Facebook, instgram o whatsapp se constituyen como una gran herramienta de socialización que paulatinamente comienza a suplantar las formas “tradicionales” de interacción social.

En las narraciones de los actores entrevistados también se evidencia una contradicción entre la representación del tiempo libre que se pasa con la netbook/internet y el tiempo compartido en familia por ejemplo, dentro o fuera de la casa.

El tiempo libre invertido en la computadora tiene menos valor social que el tiempo libre compartido mirando televisión o jugando fuera de la casa (Winocur y Sánchez Vilela, 2016). Esta variable del problema se relaciona con la representación del «tiempo libre», y con las ideas que los sujetos tienen respecto de la computadora y su relación con la vida cotidiana. Por ejemplo en las familias rurales, el tiempo libre no es equivalente al tiempo de ocio, ya que toda la familia trabaja en el campo, desde ir a sembrar, cosechar, hasta regar los sembrados, hacer fuego, etc. Mientras que en los hogares urbanos el tiempo libre puede presentarse como ocio pero también en algunos casos como un tiempo para trabajar o “hacer algo productivo”. Gustavo cuenta que su papá le insiste con que haga deportes y que deje la computadora por un rato. En cambio Marisa cuenta que en su tiempo libre arregla computadoras con su papá. Entonces podemos decir que el tiempo libre es entendido en todos los hogares de diferentes formas, y no necesariamente el ocio es la vagancia o el tiempo desperdiciado.

La profesora Noemí (58 años, profesora de la Escuela 2) cree que se hace uso y abuso de la netbook. “Yo creo que estar todo el tiempo sentado con la computadora, genera que los chicos sean sedentarios y poco comunicables”. Su percepción sobre las TIC como amenaza es totalmente sostenible pero no única. Conectar Igualdad difundió

un spot oficial el 29 de Julio de 2013 denominado “Apagala un rato”<sup>92</sup>. En el mismo pedía a los jóvenes que apaguen un rato la netbook y salgan a la calle, “porque no importa si tenes 3 mil amigos en las redes sociales, si no tenes uno que te de un consejo mirándote a los ojos entonces no tenes ninguno” decía el spot. También aconsejaba a los estudiantes a jugar a la pelota, a salir, y que cuando vuelvan la netbook iba a estar allí esperándolos.

Internet es un objeto que se apropia en un universo relacional donde otros objetos, espacios y prácticas lo [resignifican]. Pensar el impacto de internet en los mundos de vida (...) es indagar por la estructura de significados donde internet se inscribe y por el nudo de relaciones que con él se establece. (Cabrera Paz, 2011, p.34).

Aunque lo parezca a primera vista, no todos los mitos son negativos (miedo a la distracción, peligro por las redes sociales, desatención al estudio), la facilidad del acceso a la información y la comodidad de hacerlo desde la casa o la escuela, en lugar de tener que trasladarse a otros lugares, el ahorro en fotocopias y el cyber se reconocieron como ventajas relevantes entre los docentes y estudiantes.

Esto no descarta los problemas que tienen muchos docentes (ya desarrollados en el capítulo 4) sobre el valor simbólico que poseen ciertos métodos tradicionales de enseñanza aprendizaje y algunas tecnologías anteriores como las enciclopedias y los libros -lo impreso en general.

En el próximo capítulo nos detendremos en los jóvenes, principales protagonistas de esta tesis y del PCI, a partir de sus relatos acerca de las variadas experiencias con las tecnologías y sobre sus perspectivas futuras.

---

<sup>92</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=hYn89Nl8ISA>



## CAPÍTULO 6

### **Juventudes y tecnologías: narrativas desde la escuela pública en el campo y la ciudad**

*Si las políticas sobre juventud no se hacen cargo de los cambios culturales que pasan hoy decisivamente por los procesos de comunicación e información están desconociendo lo que viven y cómo viven los jóvenes, y entonces no habrá posibilidad de formar ciudadanos, y sin ciudadanos no tendremos ni sociedad competitiva en la producción ni sociedad democrática en lo político.*

Martín Barbero, J. (2002, p.8)

En este capítulo nos proponemos caracterizar a los y las jóvenes de las escuelas analizadas con el objetivo de mostrar la heterogeneidad existente desde sus propios relatos y experiencias con las netbooks del Conectar, como punto de ingreso a la configuración más amplia de sus variados universos sociales y culturales, y sus relaciones con el sistema escolar como espacio de sociabilidad central en esta etapa de sus vidas. En primer lugar analizamos los usos de las tecnologías digitales en general, y cómo se da el proceso de incorporación de las TIC en diversos momentos que incluyen la llegada del PCI. Luego abordamos, desde el concepto de juventudes, la vinculación con el uso de los celulares y las redes sociales. Finalmente, indagamos sobre los intereses, gustos y proyecciones de estos jóvenes cuando terminen la escuela secundaria.

### **6.1 Conocer a los jóvenes por medio de la escuela pública**

Cada sociedad organiza la transición de la infancia a la vida adulta, aunque las formas y contenidos de esta transición sean totalmente diferentes. Aunque este proceso tiene una base biológica, lo importante es la percepción social de estos cambios y sus repercusiones para la comunidad.

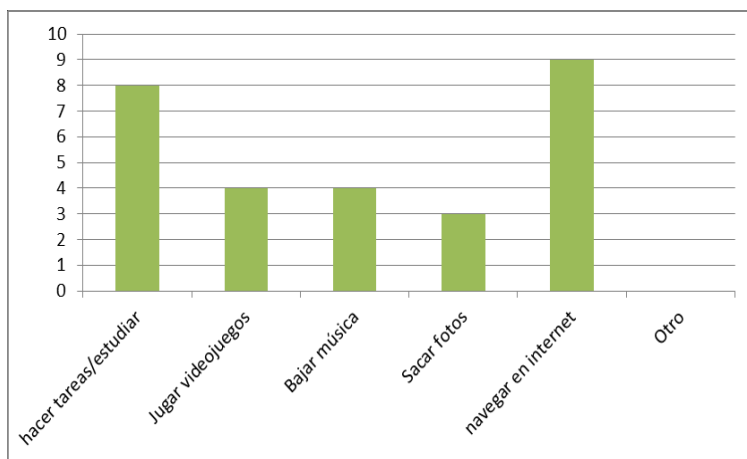
La institución central para esta tesis fue la escuela pública porque fue la puerta de ingreso para poder investigar sobre el recorrido que realizan las netbooks en la escuela y afuera de ella. La escuela, dice Jesús Martín Barbero, debe convertirse en un centro de confluencia, donde pueda converger la cultura oral, escrita, audiovisual e hipertextual. Desde la perspectiva de este autor, lo que los jóvenes necesitan del sistema educativo es que se los capacite para poder tener acceso a la multiplicidad de escrituras y discursos en los que se producen las decisiones que tanto los afectan en los planos laboral, familiar, político y económico (Martín Barbero, 2003). El saber escolar debe convivir con saberes sin lugar propio, en un aprendizaje que se ha desligado de las fronteras que marca la edad, para tornarse continuo. Es un aprendizaje que trasciende el aula, que se vive a toda hora y que se extiende a lo largo de toda la vida (Martín Barbero, 2003).

Lo primero que se realizó durante el trabajo de campo en las escuelas, fueron las encuestas breves (con opciones de respuestas) a grupos de estudiantes que accedieron en esos momentos a colaborar. El primer objetivo de estas encuestas fue indagar a nivel

general sobre los usos y consumos digitales de los jóvenes escolarizados. No menos importante, los resultados de estas encuestas, permitieron mapear a los estudiantes que después fueron entrevistados y cuyos testimonios fuimos conociendo a lo largo de esta tesis. A continuación presentamos una serie de resultados obtenidos a partir de las encuestas realizadas a los estudiantes en las tres escuelas, cabe aclarar que con ello no generalizamos ni pretendemos asegurar que la muestra sea representativa, ya que la misma es acotada en comparación a la cantidad de estudiantes que asisten a cada institución y no es probabilística. Sin embargo nos interesa mostrar estos resultados para continuar analizando a los jóvenes y sus consumos digitales. Así se encuestaron a 28 estudiantes (Escuela 1), 24 estudiantes (Escuela 2) y 18 estudiantes (Escuela 3). La primera pregunta fue en relación a los usos de las netbooks a nivel general (tanto en la escuela como en lo cotidiano):

Gráfico N° 7

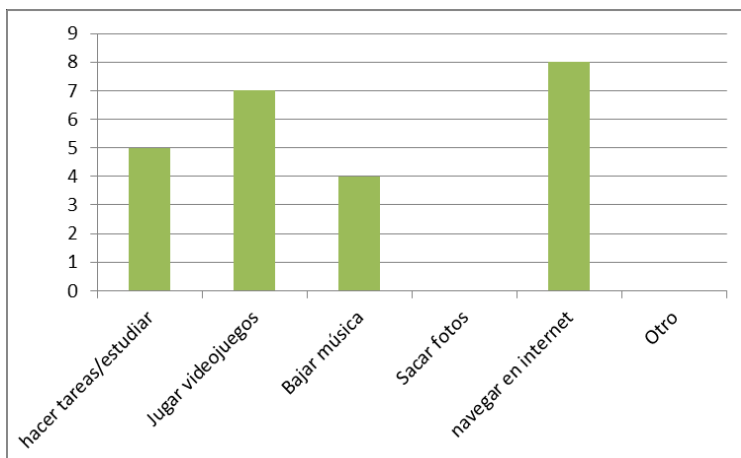
*Usos de la netbook en la Escuela 1*



Nota: Producción propia a través de las encuestas realizadas durante el trabajo de campo

Gráfico N° 8

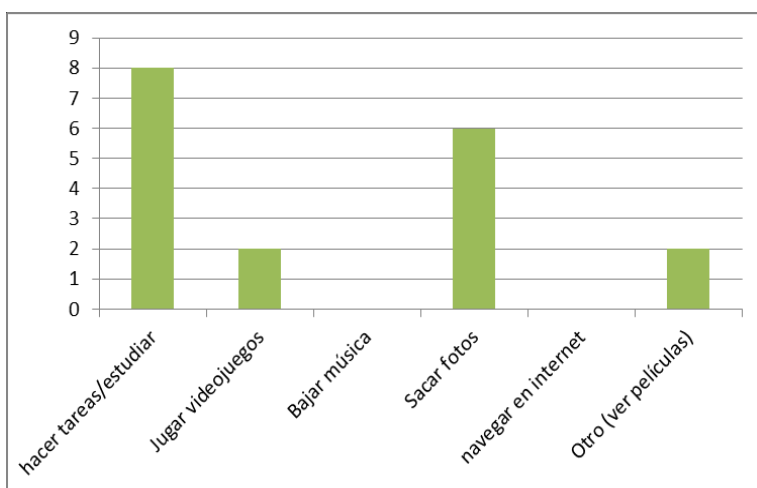
*Usos de la netbook en la Escuela 2*



Nota: Producción propia a través de las encuestas realizadas durante el trabajo de campo

Gráfico N° 9

*Usos de la netbook en la Escuela 3*



Nota: Producción propia a través de las encuestas realizadas durante el trabajo de campo

Podemos observar en los gráficos que “navegar en internet” es la opción más elegida por los estudiantes (32% Escuela 1 / 33% Escuela 2), en cambio para los estudiantes de la Escuela 3, la respuesta más elegida fue “hacer tareas/estudiar” (45% de los encuestados). En la escuela 1, las opciones que le siguieron fue “hacer tareas/estudiar” (29 %) y “jugar juegos/ bajar música” (14 % cada una). En la escuela 2, las elecciones fueron “jugar juegos” (29%) y “hacer tareas/estudiar” (20%). Mientras que en la Escuela 3 le siguieron “sacarse fotos” (34%) y “jugar juegos” (11%).

En este primer esbozo de resultados observamos que para los estudiantes de la escuela rural, la netbook es la herramienta fundamental para acceder al estudio, si bien también la consideran como un artefacto de múltiples usos (no es casualidad que otras de las opciones más elegidas fue sacar fotos y ver películas), hacer las tareas sigue siendo la elección más importante para ellos. En cambio para los jóvenes de la ciudad, al tener las clases presenciales, la computadora asume otro uso y apropiación que tiene que ver más con sus intereses personales como jugar a los videojuegos (con o sin conexión), navegar en internet (no necesariamente investigando algo para la escuela) o descargar música. Pero también con el fortalecimiento paralelo de las industrias culturales,

El vestuario, la música, el acceso a ciertos objetos emblemáticos constituyen hoy una de las más importantes mediaciones para la construcción identitaria de los jóvenes, que se ofertan no sólo como marcas visibles de ciertas adscripciones sino, fundamentalmente como [...] un modo de entender el mundo y un mundo para cada estilo en la tensión identificación-diferenciación. (Reguillo, 2006, p. 27)

De este modo, el avance de la tecnología y el acceso a las TIC, atraviesa a todos los jóvenes (urbanos y rurales), desde diferentes perspectivas, a muchos de ellos las pantallas los capturan (celulares, computadoras, tablets) ya sea en sus casas, cibers o en la misma escuela, y a otros simplemente se les presenta, las usan para algo en particular y nada más.

No es la tecnología la que crea desigualdad, la tecnología refuerza la exclusión que la propia sociedad genera en sus relaciones para mantener el poder y el saber en su sitio y reproducir la sumisión. (Martín Barbero, 2008, p.38)

Por tanto, la tecnología no está distante de los jóvenes de los sectores más vulnerables, como en la zona rural donde se trabajó, sino todo lo contrario, está muy presente en sus vidas como una tecnología existente (las radios y de a poco los celulares también) aunque insuficiente en sus posibilidades, con un componente de interactividad reducido. Para el caso de los jóvenes que viven en Palermo y en Mitre, la tecnología también está presente, en la TV por ejemplo y los videojuegos también, varía si tienen o no televisión por cable/antena/satelital o conexión a internet banda ancha/portable, pero si están presentes siempre. También está en la música que escuchan, en los artefactos domésticos que utilizan en sus hogares (plancha, heladera, secador de cabello, etc.). Entonces de una manera u otra, la tecnología está y como dice Martín Barbero, afianza la exclusión que es una dimensión más de la brecha digital, social, económica y cultural.

## **6.2 Pensar las juventudes como una construcción cultural**

Si bien la edad y el género han sido utilizados históricamente como base de las clasificaciones sociales, la noción de juventud en la sociedad contemporánea se resiste a ser comprendida partiendo únicamente de una categoría etaria. Los estudios sobre jóvenes actualmente son múltiples y ofrecen una variedad desde diferentes perspectivas de abordaje. Bonder (2008) plantea que se trata de una condición de referencia identitaria, históricamente construida, cuyas particularidades dependen de diversos condicionantes: la proveniencia socioeconómica, el género, la etnia, la historia familiar, barrial, escolar, laboral, etc. Como dice el sociólogo argentino Mario Margulis (1996), no existe una única juventud. Entonces, es necesario acompañar la referencia de juventud con la multiplicidad de situaciones sociales en las que esta etapa de la vida se desenvuelve, presentar los marcos sociales históricamente desarrollados que condicionan las distintas maneras de ser joven. En los estudios recientes, se incorpora en los análisis la diferenciación social y la cultura. Margulis (1996) sostiene que la juventud depende de una moratoria, un espacio de posibilidades abierto a ciertos sectores sociales y limitado a determinados períodos históricos. Así llega a considerar a,

La juventud como mero signo, una construcción cultural desgajada de otras condiciones, un sentido socialmente constituido, relativamente desvinculado de las condiciones materiales e históricas que condicionan a su significante. (Margulis y Urresti, 1996, p.2)

La categoría de moratoria social refiere a que hay grupos de jóvenes -que pertenecen por lo general a sectores sociales medios y altos- que postergan la edad de matrimonio y de procreación (durante un período cada vez más prolongado), tienen la oportunidad de estudiar y de avanzar en su capacitación en instituciones de enseñanza que, simultáneamente, se expanden en la sociedad. Este tiempo intermedio abarca a grupos numerosos que van articulando sus propias características culturales. Entonces este concepto adhiere implícitamente a ciertos límites vinculados con la condición de juventud,

Esta etapa transcurriría entre el final de los cambios corporales que acaecen en la adolescencia y la plena integración a la vida social que ocurre cuando la persona forma un hogar, se casa, trabaja, tiene hijos. O sea, juventud sería el lapso que media entre la madurez física y la madurez social. (Chávez, 2009, p.6).

Esta condición varía evidentemente entre los diferentes sectores sociales. Desde esta perspectiva, se entendería a la juventud como el período en el que se posterga la

asunción plena de responsabilidades económicas y familiares, pero esto significa que sería una característica reservada para los sectores sociales con mayores posibilidades económicas. De esta manera, sólo podrían ser jóvenes los pertenecientes a sectores “más pudientes” o “relativamente acomodados”. ¿Entonces qué pasa con los demás jóvenes? ¿Carecen de juventud?

Sin embargo Margulis y Urresti (1996) critican la idea de moratoria social y la describen como etnocentrismo de clase, a cambio proponen la idea de moratoria vital, que hace referencia a una característica cronológica de la juventud, un aspecto objetivante de su definición, que consiste en poseer mayor capital energético y sentirse (y estar) más alejado de la muerte que otras generaciones, a esto también lo llaman crédito temporal o vital, lo que equivale a más tiempo por delante para vivir.

Los jóvenes de hoy tienen menos tiempo de entretenimiento y de exploración y mayores exigencias, lo que significa que hay menos transición y más permanencia (menor tiempo de entrenamiento y/o ensayo y más exigencias de toma de decisiones), y esto tanto como vivencia de ‘juventud forzada’ en sectores populares como de juventud extendida en sucesivos requisitos de formación. (Balardini, 2000, p.11).

La definición de Balardini nos resulta fundamental para reflexionar sobre la realidad de los jóvenes entrevistados en las escuelas analizadas, ya que muchos de ellos comentaron que ya trabajan (informalmente)<sup>93</sup> o están buscando trabajo. También varios de ellos dijeron no estar conformes con trabajar, pero que es necesario para ayudar a sus familias. En ese escenario se presenta una diferencia de género también, ¿Qué pasa con las mujeres adolescentes embarazadas? ¿Cómo les cambia la vida en términos sociales, económicos y educativos? La Ley Nacional N° 25.584, sancionada en el 2002, establece la prohibición en establecimientos de educación pública de acciones que impidan el inicio o continuidad del ciclo escolar a estudiantes embarazadas. Como modificación, en 2003 se promulgó la Ley Nacional N° 25.808, que incluye a los colegios privados dentro de esta normativa. Es decir que las mujeres embarazadas (sin importar la edad) pueden seguir cursando sus estudios sin que la institución pueda tomar alguna medida en su contra. Sin embargo, esa realidad que viven las jóvenes es mucho más compleja, obviamente es importante que la institución las respalde, pero además las mujeres viven el cambio psicológico y físico que provoca el embarazo, algunas se enferman y tienen que hacer reposo, a otras les tocó abandonar la escuela para salir a

---

<sup>93</sup> Hay relatos de jóvenes que trabajan “en negro” es decir de manera informal, sin contrato, en un cyber, con la familia, en el campo, en un mercado de verduras, entre otros.

trabajar, entre otras múltiples situaciones. Leila (20 años, estudiante) de la Escuela 3, quedó embarazada a los 17 años cuando apenas ingresaba<sup>94</sup> a la Escuela Rural Mediada por TIC, fue una de las primeras estudiantes, al principio abandonó por decisión propia (según su relato), y luego decidió regresar cuando nació su hija. El último informe de Natalidad y Mortalidad publicado por el Ministerio de Salud de la Nación<sup>95</sup> (2017) muestra que en Salta, el 22,3% de los nacimientos corresponden a madres menores de 20 años, muy por arriba del promedio nacional, el cuarto más alto de Argentina. Amnistía Internacional reveló que en 2017 se registraron en nuestro país un total de 72.791 embarazos adolescentes no deseados, lo cual representa una tasa de 41,9 cada mil mujeres de entre 15 y 19 años<sup>96</sup>.

Por todo lo expuesto, tomamos la definición de Margulis y Urresti para sistematizar la categoría,

La juventud es una condición que se articula social y culturalmente en función de la edad –como crédito energético y moratoria vital- con la generación a la que se pertenece –en tanto memoria social incorporada, experiencia de vida diferencial-, con la clase social de origen –como moratoria social y período de retardo-, con el género –según las urgencias temporales que pesan sobre el varón o la mujer-, y con la ubicación en la familia –que es el marco institucional en el que todas las otras variables se articulan (Margulis y Urresti, 1996, p.29).

Es la familia, pero también la escuela, el barrio, y/o el club, los ámbitos donde conviven e interactúan las distintas generaciones, se constituyen las identidades y se (re) definen las formas de ser joven. Destacamos especialmente a la escuela, como espacio público de encuentro, que es obligatorio en nuestro país, por lo que todos los jóvenes deben finalizar sus estudios secundarios, y además porque fue el punto central de ingreso para poder llegar a los jóvenes y seguir el recorrido de las netbooks del PCI.

A partir de lo ya desarrollado, en esta tesis decidimos – al igual que muchos investigadores- nombrar por el plural a este concepto, “juventudes”, por lo que esta elección debe ser interpretada, no como un neologismo banal, sino

“como una lucha política de afirmación de la heterogeneidad en oposición al discurso homogeneizador que primó en los estudios previos sobre juventud en el país, que sigue dirigiendo muchas de las políticas de intervención hacia el sector y que articula uno de

---

<sup>94</sup> Leila fue una de las primeras estudiantes de la Sede Santa Teresa, ingresó con 16 años para cursar el primer año de la secundaria.

<sup>95</sup> <http://www.deis.msal.gov.ar/index.php/anuario-2017/>

<sup>96</sup> Amnistía Internacional expresó su preocupación acerca de la vulneración de los derechos sexuales y reproductivos y del acceso a la educación sexual integral de las niñas y adolescentes en Argentina. La organización realizó el informe ante el Comité de los Derechos del Niño en junio de 2018. <https://www.ambito.com/amnistia-internacional-alerto-la-alta-tasa-embarazo-adolescente-y-la-importancia-despenalizar-el-aborto-n4020878>



los significados más reproducidos en torno a los jóvenes invisibilizando la complejidad de sus vidas” (Chávez, 2009, p.5).

Como ya dijimos el acceso a las TIC es muy desigual, es así como hay muchos jóvenes que no sólo no tienen computadoras portátiles (por más que el PCI se haya extendido a todo el país) sino que tampoco acceden a internet o televisión por cable (en el caso de los parajes rurales no tienen ni siquiera tendido eléctrico). Por tales motivos es imposible hablar de procesos de democratización informacionales y comunicacionales mientras exista tal asimetría que no se limita a un campo específico, sino que tiene que ser pensada transversalmente a toda la estructura social y tecnológica.

En este capítulo abordamos cómo se caracterizan los jóvenes (a sí mismos) de las escuelas analizadas, cómo viven esa asimetría y, a pesar de ello -o quizá gracias a ello-, cuál es la relación que tienen con las tecnologías. También indagamos acerca de sus percepciones sobre las políticas públicas vinculadas a la educación y a las TIC, y sobre sus proyecciones a futuro.

### **6.3 Cada uno/a con su propia historia: el barrio como espacio de relación**

Los jóvenes que asisten a la Escuela 1 de Barrio Palermo se constituyen como colectivo heterogéneo y conforman una clase de jóvenes que por sus historias sufrieron situaciones socioeconómicas comunes, pero a la vez cada uno forjó su propio camino. Son generaciones que por la edad compartieron muchas situaciones como el intento de desplazamientos forzado en varias oportunidades cuando el barrio recién se estaba consolidando, los problemas por las tierras y la propiedad, la falta de servicios básicos en la primera década de sus vidas, sin embargo cada uno de ellos tienen sus propias características, intereses, sentimientos, tradiciones e historias. Edward Thompson (1995) entiende por clase a un fenómeno histórico que unifica una serie de sucesos dispares y aparentemente desconectados en lo que se refiere tanto a la “materia prima” de la experiencia como a la conciencia. El autor hace hincapié en que no ve a la clase como una “estructura”, ni siquiera como una “categoría”, sino como algo que tiene lugar de hecho en las relaciones humanas.

Los vecinos de la zona oeste alta de la ciudad de Salta son, en la mayoría de los casos, hijos del neoliberalismo, más específicamente de la crisis del 2001. Si bien se desconoce cuándo se asentaron, ya que no existen datos concretos del momento fundacional, se entiende que después de esta crisis que azotó a nuestro país, las familias

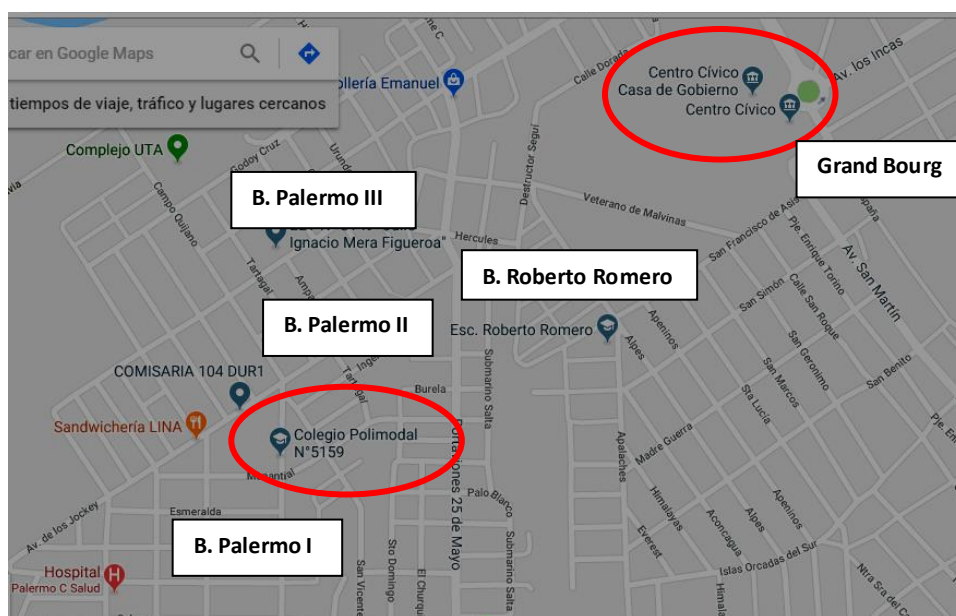
empezaron a ocupar la zona, con casas muy precarias hasta constituirse como barrio mucho tiempo después.

En esta tesis entendemos al barrio como un espacio de relación e interacción social y se vincula con la noción de espacio público local. Este espacio representa el lugar donde tienen lugar los encuentros, interacciones y relaciones sociales locales. Sin embargo, cada lugar es distinto y varía por las características de la vida pública de cada barrio y sus vecinos. Son parte del espacio público la esquina, la plaza, el quiosco, la feria, la puerta de la escuela o el club, todos son espacios públicos donde el barrio se manifiesta. Saraví (2004, p.35) plantea que “el clima —de seguridad o inseguridad, violencia o amistad, reconocimiento mutuo o indiferencia— que predomine en cada barrio, moldeará las características de las interacciones y relaciones que se construyen en los espacios públicos locales”. En este sentido, coincidimos con Sampson (2001, p.102) en que “para bien o para mal, en muchos barrios los vecinos son conocidos o extraños, antes que amigos”, e incluso cabe agregar que estas relaciones no necesariamente están exentas de conflictos o dominadas por valores y normas contrastantes.

No es casual la ubicación del barrio Palermo, ya que se encuentra en la periferia (en la parte de atrás) de la Casa de Gobierno de la provincia de Salta, cerca del barrio Grand Bourg, uno de los más conocidos por ser residencial en la ciudad capital.

Imagen N° 26

*Ubicación del Barrio Palermo y alrededores*



Nota: Mapa de producción propia a partir de la ubicación brindada por la aplicación “Google maps”.

Marina, ordenanza del colegio y una de las primeras vecinas del barrio, cuenta que,

“Nos cansamos de pedirle soluciones a los políticos, en esa época cortábamos la entrada del Grand Bourg<sup>97</sup>, dormíamos ahí, y nada. Así fue que empezamos a buscar soluciones por nosotros mismos, encontramos los terrenos sin ocupar, y nos asentamos” (Marina, ordenanza, Escuela 1).

La familia de Joaquín también vive en esa zona desde hace más de 10 años, “cuando empezó el asentamiento, yo apenas había nacido” (Joaquín, 14 años, estudiante de la Escuela 1). En tanto ser joven, dice Margulis (2008), no depende sólo de la edad como característica biológica, como condición del cuerpo, sino que hay que considerar también el hecho generacional, es decir que,

La circunstancia cultural que emana de ser socializado con códigos diferentes, de incorporar nuevos modos de percibir y de apreciar, de ser competente en nuevos hábitos y destrezas, son elementos que distancian a los recién llegados del mundo de las generaciones más antiguas. (Margulis, 2008, p.4)

La diferencia entre generaciones se da no sólo por la edad, sino por la memoria. Una generación joven, como los estudiantes de la Escuela 1, no vivió ciertas experiencias como la constitución del barrio Palermo, quizás algunos sí pero eran muy pequeños y no lo recuerdan, aun así lo pueden contar e incluso apropiarse de ese conocimiento pero desde el relato – o memoria social- de otras generaciones como padres, madres o abuelos.

Juan, el director de la Escuela 1, comentó que una de las representaciones más fuertes que existe en el barrio es que “hay dos clases de jóvenes, los que estudian y los que no. Pero yo creo que en el fondo todos son iguales, son jóvenes”. La perspectiva del director de la Escuela 1 no coincide con la que abordamos en esta tesis, ya que entendemos al conjunto de las juventudes como un concepto plural que reafirma la heterogeneidad de ellos mismos. Si podemos coincidir en que los jóvenes pueden presentar algunas características, intereses o gustos similares, pero eso no significa que todos sean iguales.

---

<sup>97</sup> Se refiere aquí a la casa de gobierno provincial donde se encuentra el Gobernador de la Provincia, Juan Manuel Urtubey.

Joaquín (14 años, estudiante de la Escuela 1) comentó que su hermano mayor Rodrigo (17 años) no va al colegio porque no le gusta, y que se dedica a hacer renegar a su mamá. “Él siempre viene a molestarme a mí y a mis amigos por la tela de atrás, por eso en los recreos me quedó en patio delantero. Nos hace burla porque venimos a estudiar”. Aunque Joaquín admite que el estudio no es lo que más le gusta, dice que le encanta ir al colegio porque cree que ahí podrá acceder a otras oportunidades.

“Siempre soñé con una computadora o un celular de esos que hacen todo. Mi mamá limpia en una casa del Grand Bourg y atiende una panadería por la tarde, a mi papá nunca lo conocí. La netbook ya la tengo, ojala también nos dieran un teléfono que hoy sería más práctico y entretenido” (Joaquín, 14 años, estudiante de la Escuela 1).

Además comentó que Rodrigo le quitó la computadora en una oportunidad, y tuvo que intervenir su madre para que no se la vendiera. Su hermana menor, Rocío de 13 años, ingresó a la secundaria en 2016, pero no le dieron la computadora. Esta historia es una de las tantas que los estudiantes relatan cuando se les consulta sobre el uso de la computadora con sus familiares, incluso hay uno de los estudiantes que reconoció haber vendido su computadora al almacenero de la 3ra etapa del barrio. En el capítulo 3 hicimos referencia sobre el “mercado negro” existente en internet en cuanto a la venta y desbloqueo de las netbooks. También se ilustraron con fotografías las múltiples ofertas de tales equipos a precios relativamente bajos para lo que cuesta actualmente una netbook en el comercio (de \$10.000 pesos argentinos en adelante). Los precios en el “mercado negro” rondan entre los \$400 y \$2000 (desde el año 2016 hasta la actualidad).

Imagen N° 27

*Publicidad de venta de netbook liberada*



vendo netbook del gobierno liberada

**\$400**

Pedir detalles



Maxi...  
Salta, Salta · el sábado pasado

Nota: Capturas de pantallas del perfil de facebook de ventas.

En esta imagen tomada de la sección de ventas que ofrece Facebook observamos una netbook del PCI en venta a \$400 (cuatrocientos pesos argentinos) en la ciudad de Salta capital en el año 2016. En ese mismo año, la Asignación Universal por Hijo y también la asignación mensual por embarazo eran de \$1103 (mil ciento tres pesos argentinos) por cada hijo menor de edad. Esta comparación nos permite pensar que el precio de la netbook era notablemente bajo, incluso mucho menos que el monto que se percibía por hijo en ese momento. Puede ser que haya sido una de las razones por la que el almacenero de Palermo III estaba interesado en comprar la netbook de Joaquín.

Estas situaciones superan a la política pública y suceden en los barrios alrededor de las escuelas que fueron analizadas<sup>98</sup>, pero también se registraron casos similares en todo el país. Esta fue una de las razones en las que se basó la “crítica periodística” para deslegitimar el PCI en general y la distribución de netbooks en particular<sup>99</sup>.

Los jóvenes que asisten a la Escuela 2 también se constituyen como un colectivo heterogéneo, pero en este caso varios de ellos comparten historias familiares vinculadas al club de fútbol y no a la constitución del barrio. Villa Mitre, ubicada al este de la ciudad de Salta Capital, tiene más de 40 años, entonces estos jóvenes no fueron parte – directamente- de su fundación. Pero sí comparten la pasión por el Club Atlético Mitre (también llamado el “Capo del Este”). El club en un barrio tiene una importante función social, es capaz de reunir a los vecinos del barrio y alrededores, bajo una misma bandera, que en este caso es la del equipo de fútbol Villa Mitre, y juntos experimentan el compromiso, la responsabilidad, y la confianza entre ellos. Los clubes son espacios de encuentro, de inclusión y promoción social. Además se constituyen como instituciones de la sociedad civil sin fines de lucro, que demandan de la organización y el trabajo colectivo para conseguir sus objetivos. En Villa Mitre, el club es central para muchos vecinos y los jóvenes crecen en ese contexto, algunos se apropian de esa “tradicción y pasión”, y a otros no les interesa mucho.

---

<sup>98</sup> Durante el trabajo de campo y a través de los diálogos con los jóvenes se pudo conseguir algunos datos precisos sobre el mercado “negro” y la venta en internet, de esta manera se pudieron conseguir las publicaciones que se presentan a modo de imágenes en estas páginas.

<sup>99</sup> Nota publicada en el diario “El Tribuno de Salta” el 3 de Enero de 2015: <https://www.tribuno.com/salta/nota/2015-1-3-15-55-0-netbooks-del-gobierno-a-la-venta-en-el-facebook-whatsapp-el-tribuno-387-4749361>

Ariel (16) y Juan (18), ambos estudiantes de la Escuela 2, son parte del equipo juvenil de fútbol del barrio. “Practicamos tres veces por semana a la noche en el club y los fines de semana jugamos” cuenta Ariel. Por su parte, Juan cuenta que juega en el club desde los 5 años, “mi papá fue técnico del equipo un tiempo, y luego por el trabajo no pudo seguir”.

Ariana (14 años, estudiante de la Escuela 2) también participa de las actividades del club desde muy chiquita, “yo practico hockey dos veces a la semana y también competimos en diferentes torneos”. A Ariana no le gusta mucho la escuela, “mi mamá me obliga a venir sino no puedo ir al club” cuenta un poco molesta.

Las historias y recorridos de Ariel, Juan y Ariana (estudiantes Escuela 2) son distintas pero tienen un punto en común que es el club. De esta manera, el club, la escuela, el almacén, todos se encuentran en el barrio, en este espacio de interacción y socialización que los jóvenes comparten. En cambio para Joaquín (estudiante Escuela 1) y Marina (ordenanza Escuela 1) el punto en común es el asentamiento y la posterior concreción del barrio que hoy habitan.

La categoría de juventudes abordada en esta tesis desde los estudios culturales de la comunicación, se complejiza, para entenderla como culturas juveniles (Reguillo, 2000), cuyo análisis es intervenido por otras nociones como la diferencia, la heterogeneidad, el conflicto, la experiencia, la memoria, la clase y la hegemonía.

El trabajo de campo en las escuelas (lugar de ingreso) pero que se extiende a los hogares y al club, en definitiva al barrio, indican que el uso de tecnologías digitales es una de las características que todas las culturas juveniles comparten, desde acceder a una netbook, “tunearla” como ellos quieren, o soñar con celulares “tipo smartphones” para sacarse las mejores fotografías y compartirlas en las redes sociales.

### **6.3.1 Ser jóvenes en la ruralidad**

Hay investigadores de las juventudes que han llegado a preguntarse si es que existe la juventud rural en América Latina. Por supuesto, también se entiende el por qué de la pregunta, “si a los 15 años un joven o una joven rural es jefe/a de hogar, casado, y con hijos, y no estudia si no que trabaja para sobrevivir, parece legítimo suponer que su juventud terminó antes de comenzar” (Durston, 1997, p.5).

Elegimos esta pregunta como punto de partida de este apartado porque surgió desde primer momento cuando se pensó el objeto y la metodología de esta tesis ¿en qué se diferencian los jóvenes del campo y la ciudad? ¿Y en qué se parecen?

Las diferentes investigaciones existentes sobre juventudes en América Latina plantean fricciones importantes para distinguir al sujeto joven rural (González Cangas, 2003). Sobre todo se apela a determinantes económicos y sociales, que harían al "supuesto joven" rural asumir funciones adultas rápidamente debido a sus regímenes de matrimonios, maternidades y paternidades más tempranas, ausencia de periodos formativos escolares y una inserción laboral efectiva. De manera que el periodo de moratoria no existiría o se disminuiría considerablemente, no alcanzando a formar un cuerpo social con identidad y convirtiéndose los sujetos en "campesinos de menos edad u obreros de menos edad" (González Cangas, 2003; Vio Grossi, 1986; Méndez, 1986).

La constitución de las juventudes rurales adquiere significados distintos en relación con las juventudes urbanas, en cuanto a moratoria, socialización, dinámica generacional, etc. Los jóvenes rurales muchas veces viven un periodo de moratoria específico y diferente a los de las juventudes urbanas (las condición urbana, al ser más visitadas por los estudios comunicacionales contemporáneos, tiende a generalizarse para el conjunto), que no siempre se da con características formativas en el sistema educativo, sino que se vincula directamente con la incorporación temprana a las labores productivas, en el hogar o en el campo, estos sentidos pueden generar eventualmente cierta "identidad juvenil rural" (Díaz y Duran, 1986). Pero no todos los jóvenes viven la misma situación, en los lugares donde no hay opciones para continuar estudiando, "salir a trabajar" no se da sólo por ser padre/madre sino porque no hay otras opciones una vez concluida la educación primaria. En este escenario, la Escuela Rural Mediada por TIC transforma esas prácticas ya institucionalizadas, porque ahora los jóvenes tienen la opción de seguir estudiando y completar su ciclo de formación escolar al igual que los jóvenes de la ciudad.

Los profesores de la Escuela 3 caracterizan a sus estudiantes como tímidos, introvertidos, con muchas necesidades -no sólo sociales sino pedagógicas- sin embargo muy motivados por las TIC, trabajadores, respetuosos, pero con muchas complicaciones para expresarse oralmente. Una de las profesoras comentó que les piden siempre actividades "orales" donde tienen que leer en voz alta, armar oraciones o expresar

opiniones, lo hacen mediante los audios que se pueden grabar en el whatsapp, “quizás parezca una obviedad, pero necesitamos escucharlos, no sólo leerlos”.

Por otra parte, Amalia, una de las ordenanzas de la Escuela 3, que también se muestra tímida y un poco callada dice que cada estudiante “es un mundo”.

“Trabajo hace tres años aquí, mi puesto no es muy lejos, así que voy y vengo todos los días. De chica estudié en esta escuela, pero no pude hacer la secundaria porque en ese tiempo no había. Mi nene (Matías de 4 meses) nació aquí, y lo traigo todos los días en el coche, ya está acostumbrado, los chicos me ayudan a cuidarlo en los recreos” (Amalia, 25 años, ordenanza Escuela 3).

Amalia forma parte de una generación de jóvenes que no pudieron elegir (más allá de sus condiciones sociales y económicas en ese momento) si querían estudiar o no. A esto se suma la ausencia del Estado por muchos años ya que no se cumplió con la LNE que establece como obligatoria la educación secundaria para todos los jóvenes del país. Esta es una característica de muchos jóvenes rurales que se diferencia con los de la ciudad.

Como Amalia, Leila (20 años) tiene una bebé muy chiquita y la lleva a clases, junto a su silla está el coche con su niña. “Se porta bien, y nos encanta tenerla aquí” dice Larisa (17) compañera de mesa de la joven madre. Hay otra estudiante que también tiene una hija, la niña va a primer grado, en un aula que está ubicada frente al salón del secundario, así que también se ven frecuentemente. La maestra a veces tiene que salir a buscarla porque se va a ver a su mamá y no regresa.

Imagen N° 28 – *Leila y su bebe*



Nota: Fotografía propia tomada durante la realización del trabajo de campo.



Estas jóvenes son madres y van a la escuela, es decir que se alejan de la representación del modelo hegemónico de la mujer "casada", "madura" y "preparada" para esta función asignada. Leila dice que quiere seguir estudiando para ofrecerle un mejor futuro a su hija. El mandato cultural dominante de "ser madre" recae sobre toda mujer sin importar la clase (Mancini, 2004), aunque su significado adquiere diferentes características según el sector social y las diferentes culturas. Juliana Marcus (2006) plantea que la situación de precariedad material en la que se vive en ciertos espacios de socialización (por ejemplo el rural) y las pocas posibilidades de realización laboral y crecimiento profesional, terminan imponiéndose y estableciendo que la maternidad se presente como una vía de afirmación y realización personal. A estas condiciones materiales de existencia se suman mandatos y pautas culturales que refuerzan el valor positivo de la maternidad. Muchas veces los embarazos no son planificados ni buscados por estas jóvenes mujeres y junto al sentimiento de gratificación que supone ser madre se superpone otro: el de una aceptación a veces resignada como un destino inherente al ser mujer (Marcus, 2006). En estos sectores la maternidad temprana es culturalmente más aceptada, así como la cantidad de hijos por mujer suele ser bastante más elevada que en los sectores medios.

Entonces es posible pensar que el embarazo y la maternidad temprana formen parte de una afirmación de la subjetividad de las jóvenes y sean parte de un proyecto de vida, que en el caso de estas jóvenes no se distancia de la escuela. La presencia de las jóvenes y sus hijos en la escuela también puede representar una posible derivación de las responsabilidades. Amalia (ordenanza) señala que en la escuela son todos como una familia, los hijos crecen allí y entre todos se cuidan.

#### **6.4 Los jóvenes, los celulares y las redes**

Internet representa una verdadera revolución en el ámbito de la vida cotidiana, pero especialmente en las generaciones de los más jóvenes, que son los que viven esta transición hacia un mundo donde estas innovaciones están plenamente asimiladas y terminarán siendo parte de un paisaje cotidiano aceptado e incuestionado, lo que llama Morley (2008) un "ecosistema de tecnologías". En este ecosistema tecnológico ya existente, la llegada de la netbook del PCI a los hogares argentinos representa una irrupción que masifica aún más esa revolución que generan las TIC.

Las tecnologías digitales son una condición reciente del mundo social, que sienta las bases de las comunicaciones masivas, la interacción personal, la búsqueda de información y recursos, pero también las fuentes del entretenimiento, del encuentro y de la participación para la gran mayoría de la población. (Urresti, 2015, p.20)

Los teléfonos celulares pueden sacar fotos, filmar, grabar voz, portar música y videos, entonces al mismo tiempo pueden ser: reproductores de música, filmadoras, teléfonos, televisores y computadoras. Ya no es sólo enviar y/o recibir mensajes, atrás quedaron los packs de mensajes de las empresas telefónicas, hoy las redes sociales vienen de la mano con la innovación tecnológica, así el Whatsapp, Line, Messenger u otras redes son las más conocidas para estar en comunicación constantemente. Además se puede ingresar a distintas redes sociales como facebook, instagram, twitter, tinder, para publicar fotografías o videos, estados de ánimo, para compartir información de otras páginas o amigos, entre otras funciones. Pero para poder usar cualquiera de estas redes es imprescindible contar con acceso a internet (banda ancha, portable en el celular, algún wifi abierto, etc.).

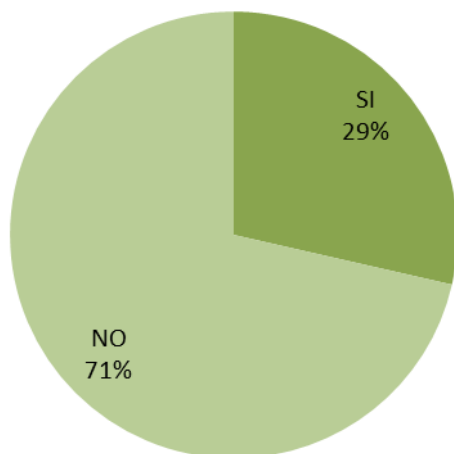
Raymond Williams (1974) habla de la “privatización móvil” a fin de describir los estilos de vida de los suburbios mediatizados. La “privatización móvil” ofrece la doble satisfacción de permitir a las personas “quedarse en casa”, seguras, dentro del ámbito de seguridad ontológica familiar y al mismo tiempo viajar (imaginaria o virtualmente) a lugares que las generaciones anteriores ni siquiera podía imaginar visitar. Por otra parte, el argumento de Simon Frith (1983) es que las tecnologías de difusión refuerzan los “placeres del corazón”, es decir se constituyen como un sitio para las actividades del ocio doméstico que antes habían adoptado formas más públicas. Hoy en día el teléfono móvil suele ser la dirección virtual de la persona, la nueva corporización de su sentido de casa, mientras que la línea telefónica fija se convierte en un medio de comunicación absolutamente secundario, y de aparente insignificancia para muchos (Morley, 2008).

Entonces, el teléfono móvil se convierte en un símbolo concreto que representa la permanencia del vínculo entre los miembros de la familia. Como dice André Caron y Litzia Caranovia (2001) independientemente de si el teléfono está encendido o no, es el símbolo de la disponibilidad recíproca de los miembros de la familia y de estar constantemente en contacto. Las personas puedan moverse tranquilamente “sin cortar el cordón umbilical”, es decir pueden estar en lugares distintos y alejados, pero la

conexión les permite estar en contacto constantemente con su familia / pareja/ amigos, de esta manera se mandan fotografías y videos de lo que hacen, escuchan la voz del otro/a (mediante los audios de whatsapp), hacen video llamadas, entre otras funciones. En este sentido, cada miembro de la familia le dará un significado a este objeto dependiendo sus propias posibilidades y demandas. La Evaluación Nacional de Aprendizajes “APRENDER” (2017) analizó una serie denominada “Acceso y Uso de Tecnologías de la Información y de la Comunicación” dónde se constató que el 98% de los docentes de las escuelas públicas utiliza teléfono celular. Otro dato que surgió de esta evaluación es que el 76% de los estudiantes que asisten a escuelas primarias cuenta con celulares y ese número se eleva al 95,7% respecto de los que finalizan la escuela secundaria (Decreto 386/18). Más allá de este panorama general sobre disponibilidad de móviles indagamos a los estudiantes de las escuelas analizadas acerca de la posesión de celular propio o no.

Gráfico N° 10

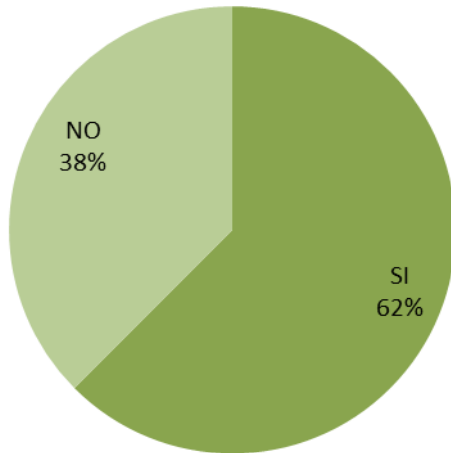
*Disponibilidad de celulares en la Escuela 1*



Nota: Producción propia através de las encuestas realizadas durante el trabajo de campo

Gráfico N° 11

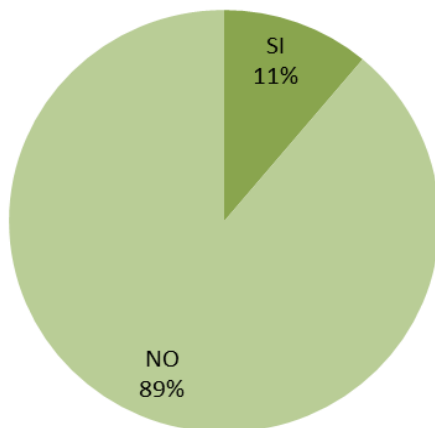
*Disponibilidad de celulares en la Escuela 2*



Nota: Producción propia a través de las encuestas realizadas durante el trabajo de campo

Gráfico N° 12

*Disponibilidad de celulares en la Escuela 3*



Nota: Producción propia a través de las encuestas realizadas durante el trabajo de campo

En la escuela 1 la mayoría de los estudiantes encuestados (71%) no tienen celular propio, mientras que en la escuela 2 esta tendencia cambia completamente, aquí más de la mitad de los estudiantes consultados (62%) sí tienen celular. En cambio en la escuela rural sólo dos estudiantes (11%) dijeron tener celular, pero no es personal sino compartido con la familia. En los casos de las escuelas 1 y 3, hay muy pocos estudiantes que cuenten con un móvil propio, esto no significa sea un dispositivo tecnológico más,

ya que en algunos casos (no en todos) los estudiantes expresan su deseo por tenerlo. Presentamos algunas narrativas de los estudiantes con respecto al uso de los mismos,

“Yo tengo celular pero porque mi padre me lo heredó cuando cambió el suyo por uno más moderno” (Ariel, 16 años, estudiante Escuela 2)

“Yo si tengo celular, porque mis padres trabajan todo el día afuera de mi casa, y es la forma de tenerme controlado, si fuera por mí, creo que no lo elegiría” (Gustavo, 17 años, estudiante Escuela 2)

“Si tengo celular. Nos permiten usarlo en clases para sacar fotos de algún trabajo o también como calculadora” (María, 15 años, Escuela 1)

“No tengo celular. Mi mama me presta el de ella por si necesito buscar algo para alguna tarea” (Luciana, 14 años, Escuela 1)

“A mí me encantaría tener un celular para ingresar a facebook y no estar pidiéndole a la profe que me preste” (Luciano, 16 años, Escuela 3)

“Solo me gustaría tener un celular para sacarle fotos a mi hija” (Leila, 20 años, Escuela 3)

En estos relatos observamos que por un lado existe una “intriga” o “deseo” de muchos estudiantes por tener un celular propio o que el Estado les provea de uno, como la netbook, y son varios sus fundamentos, desde las múltiples funciones que tienen los celulares, por practicidad (tamaño y peso), por la facilidad de conexión a internet, etc. Pero también hay quienes deciden no hablar de los “smartphones” porque simplemente no les gusta, o tienen otros intereses/gustos. Algunos están marcados por la tendencia o “moda” y otros simplemente ignoran estos fenómenos tecnológicos. Ambas visiones caracterizan a los jóvenes, sus gustos e intereses. Esto nos lleva a pensar nuevamente en una de las definiciones de Reguillo (2006) cuando plantea que la mediación de productos culturales (por ejemplo los celulares y las netbooks) definen la identidad de los jóvenes, en realidad lo que muestran es su forma de entender el mundo y de vivir en él. Y confirmamos nuevamente que las juventudes son heterogéneas y más allá de sus diferencias pueden convivir en los mismos colectivos (cursos, escuelas, barrios).

#### **6.4.1 Facebook, la más elegida**

La red social Facebook surgió en febrero del 2004, creada por Mark Zuckerberg, estudiante de la Universidad de Harvard, junto a sus compañeros de habitación universitaria. Al principio, era limitada a los estudiantes de esa universidad, pero luego se expandió a otras universidades de élite norteamericanas. Meses después llegó a otros

estudiantes estadounidenses y al año siguiente ya se había abierto al público en general. Para poder ingresar a Facebook el primer requisito es registrarse en una cuenta con un nombre (real o imaginario) y una dirección de mail propia para confirmar su identidad. Una vez registrado se puede agregar foto de portada y perfil, teléfono, ciudad de residencia, barrio, ocupaciones actuales y anteriores, estado civil, intereses y actividades frecuentes. Estratégicamente Facebook empieza a sugerir al usuario “amigos” y “conocidos” a quienes se les puede enviar solicitudes de amistad.

Facebook es la red social que controla cada vez un mayor volumen de información y privacidad de más de mil millones de usuarios en todo el mundo. Y seguramente esa información es vendida a empresas privadas para su utilización. Esta red social tiene más de un 30% de penetración en América Latina y la Argentina es el país donde es más popular (Internet World Stats, 2013). A nivel de intensidad de uso, mientras el promedio mensual a nivel mundial es de 5 horas, a nivel continental América Latina tiene el promedio más alto –7,5 horas– y Argentina lidera el ranking mundial con 10 horas mensuales por usuario (Comscore, 2013). Por otro lado, “el horario de mayor conexión a Facebook entre los adolescentes es a la noche, dado que a la mañana y a la tarde suelen encontrarse en el colegio o en actividades extraescolares” (Urresti, 2015, p. 54).

El control de información, por parte de Facebook, es una de los riesgos más evidentes que presenta esta plataforma. Los jóvenes suelen dar sus datos con absoluta naturalidad sin pensar en todo lo que pudiera suceder. Algunas de esos riesgos son:

Grooming: es el acoso sexual virtual por parte de un adulto a un niño o adolescente, es un delito tipificado y condenado por la ley argentina.

Cyberbullying: es la discriminación u hostigamiento online por parte de pares, continuación de la que existe en el mundo “real”.

Sexting, viralización de imágenes y contenidos inadecuados: muchas veces jóvenes (y adultos) producen contenidos de índole sexual, como fotos o videos íntimos, que no están destinados a la circulación pública. Sin embargo, diversas circunstancias pueden derivar en su difusión en redes sociales o web. (Guía de sensibilización sobre uso responsable de TIC, 2016, p.7)

Estas situaciones mencionadas son parte de lo que una red social como Facebook presente entre las desventajas, por supuesto también hay espacios que investigan sobre estas temáticas y realizan recomendaciones para padres, docentes y sociedad en general para abordar estas problemáticas. El cuidado de la identidad digital es fundamental, para eso es necesario configurar la privacidad en las redes sociales para

evitar que desconocidos vean sus posteos, fotos o videos, controlar qué información personal circula en internet, utilizar contraseñas seguras, fáciles de recordar pero difíciles de adivinar, tener en cuenta que los “amigos online”, son desconocidos. (Guía de sensibilización sobre uso responsable de TIC, 2016)

Muchos de los usuarios eligen crear su propia identidad a través de una red social como Facebook, es decir construyen un relato de sí mismos utilizando la fotografía como componente clave. “Así, cargan sus perfiles de usuario con selfies, una especie de autorretrato digital, a través del cual hacen presentes sus rostros y sus cuerpos en el avatar incorpóreo de los entornos virtuales. Los teléfonos inteligentes actúan como herramientas fundamentales para ese tipo de prácticas” (Urresti, 2015, p.62). María (15 años, estudiante Escuela 1) es una de las jóvenes que reconoce su fanatismo por las redes sociales y por cambiar sus fotos de perfil cada dos o tres días. “Me encanta sacarme fotos, probar marcos decorativos y actualizar mi perfil constantemente”.

La escuela 2 participó de las Jornadas #ConectadoSalta<sup>100</sup> que se realizó en el mes de Septiembre de 2016 en la ciudad de Salta<sup>101</sup>, con el objetivo de debatir sobre ciudadanía digital y uso seguro de Internet. El profesor Juan Ignacio (29 años, escuela 2) cree que hay que habilitar instancias de diálogo y acompañamiento con los estudiantes, no hay que caer en la prohibición de las tecnologías, sino informarnos, formarnos e impulsar nuevas formas y usos positivos para que se pueda tener una vida online segura. El profesor Guillermo (42 años, escuela 2) comenta por su parte que fue la primera vez que participó de estas jornadas y lo que más le llamo la atención es la investigación de ciberdelitos y todo lo que enfrenta la Justicia ante casos de pornografía infantil y grooming.

---

<sup>100</sup> Organizado por la Secretaría General de la Gobernación, el Ministerio de Derechos Humanos y Justicia, y Ministerio de Educación, junto a la Escuela de la Magistratura del Poder Judicial de Salta. Y contó con apoyo de UNICEF, Faro Digital, la Unidad Fiscal Especializada en Ciberdelincuencia (UFECI) de la Procuración General de la Nación, y el Programa Las Víctimas contra las Violencias del Ministerio de Justicia de la Nación.

<sup>101</sup> Nos parece importante comentar la participación de la Escuela 2 en las Jornadas Conectados Salta, porque creemos que es una forma de abordar, formarse y proteger a los jóvenes de los diferentes riesgos que presentan internet y las redes sociales. Es destacable que la institución tome ese desafío como parte de su agenda educativa.

## Imagen N° 29

*Presentación de las jornadas Conectados*

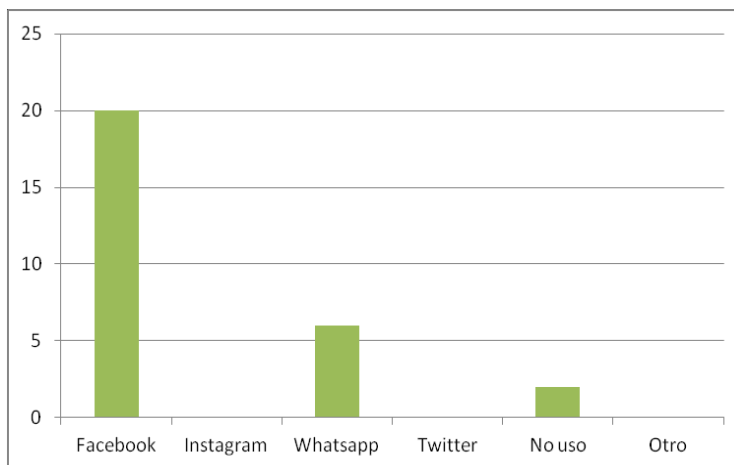


Nota: Foto de la página del Gobierno de la Provincia sobre las Jornada Conectados. 22-09-16

Como dijimos en el subtítulo de este apartado, Facebook es la red social más elegida por los estudiantes encuestados, y esto se demuestra en los siguientes gráficos:

## Gráfico N° 13

*Usos de las redes sociales en la Escuela 1*

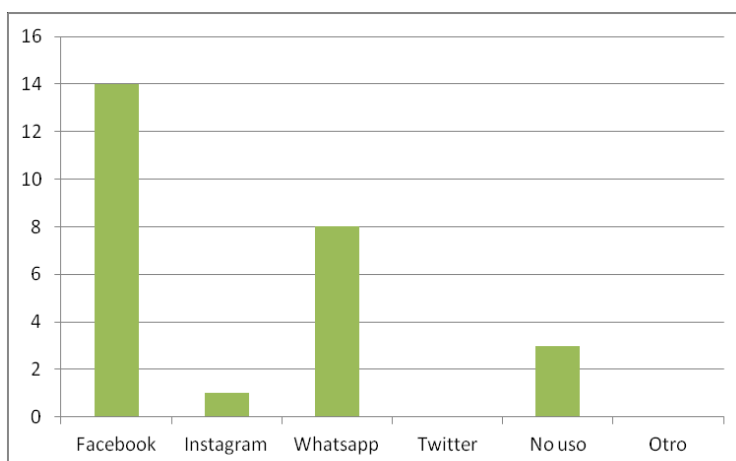


Nota: Producción propia a través de las encuestas y entrevistas realizadas durante el trabajo de campo



Gráfico N° 14

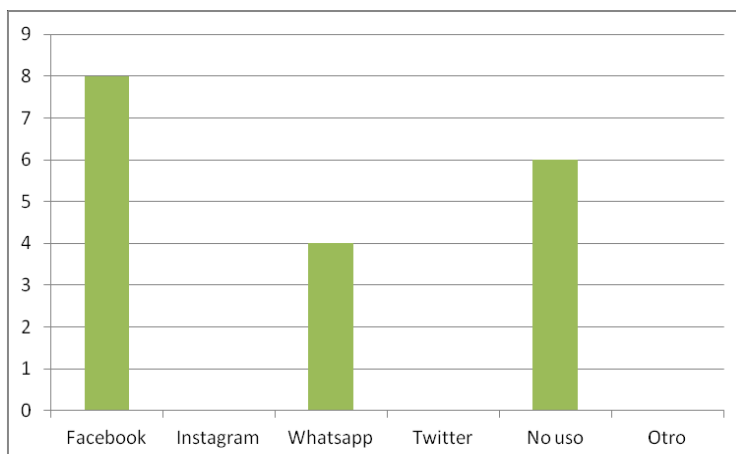
*Usos de las redes sociales en la Escuela 2*



Nota: Producción propia a través de las encuestas y entrevistas realizadas durante el trabajo de campo

Gráfico N° 15

*Usos de las redes sociales en la Escuela 3*



Nota: Producción propia a través de las encuestas y entrevistas realizadas durante el trabajo de campo

En los gráficos observamos que en las tres escuelas, facebook es la red social elegida por más de la mitad de los estudiantes encuestados, en todos los casos, la segunda red más usada es whatsapp. La principal diferencia es que facebook puede ser utilizada desde el celular, tablet o netbook con conexión a internet. En cambio whatsapp si bien puede usarse en otros dispositivos, lo central es tenerlo en el celular, a partir de

allí hay una posibilidad de abrirlo en una computadora<sup>102</sup>, pero la aplicación central debe estar en el móvil sino no funciona. En el caso de la escuela rural, whatsapp es innovador, ya que como dijimos en capítulos anteriores, esta red es fundamental para que los estudiantes estén en comunicación con sus profesores que están en la capital salteña. Entonces los jóvenes no hacen el mismo uso de esta red social. Un grupo de estudiantes de la escuela 2 que tienen celular y acceso a internet puedan comunicarse constantemente por whatsapp y tienen grupos de chats con sus amigos y compañeros. Tal situación no puede darse con los estudiantes de los parajes rurales por la falta de disponibilidad y acceso tanto a internet, como a los dispositivos y a luz eléctrica.

Pero Facebook aparece también como un espacio difícil de manejar para los adultos en general y para los docentes en particular. “Hay también una amenaza de “visibilidad invertida”, es decir, ser ellos el objeto de la mirada, la burla o la captura de imágenes inapropiadas, y que eso sea expuesto, además, a una audiencia externa a la escuela es un factor más de riesgo” (Dussel, 2010, p.81). Estos usos de Facebook, sobre todo a partir de los celulares en el aula, permiten tomar imágenes en cualquier momento y poder compartirlas en las redes sociales. En una de las clases del Profesor Sergio (Escuela 1) – desarrollado en el capítulo 4 sobre Docentes y TIC – donde los estudiantes realizaron un experimento, el profesor les pidió que sacaran fotos para luego realizar un informe, pero varios de los estudiantes aprovechaban esa oportunidad para registrar ese momento con los amigos y publicarlo en Facebook también. “Aunque no me guste decirlo, a veces es un riesgo yo no sé si me graban a mí ... jajaja, pero mi objetivo es incorporar todas las tecnologías disponibles entonces tengo que manejar mis miedos también” cuenta Sergio. La duda que surge en el profesor es lo que Dussel llama la amenaza de visibilidad invertida, porque al habilitar el uso de todas las tecnologías disponibles pueden existir situaciones que incomoden a los docentes ¿es parte de los “riesgos” que implican las TIC en el aula?

#### **6.4.2 Los jóvenes y la intimidad en las redes sociales**

Con el auge de las redes sociales y el uso que realizan los jóvenes de las mismas, se pone en discusión la idea de la intimidad (Sibilia, 2008) o de la exposición pública.

---

<sup>102</sup> WhatsApp Web es la versión de escritorio de la plataforma de mensajería instantánea. Para su funcionamiento se debe ingresar a WhatsApp Web y escanear un código QR para comenzar a chatear con los contactos desde la PC o laptop. De hecho, para muchas personas es más fácil escribir desde el teclado cuando se encuentran en su trabajo o en su hogar.

Cuando las redes digitales de comunicación tejieron sus hilos alrededor del planeta, todo cambió raudamente, y el futuro aún promete otras metamorfosis. En los meandros de ese ciberespacio a escala global germinan nuevas prácticas difíciles de catalogar, inscriptas en el naciente ámbito de la comunicación mediada por computadora. Son rituales bastante variados, que brotan en todos los rincones del mundo y no cesan de ganar nuevos adeptos día tras días. (Sibila, 2008, p.15)

Esta autora plantea la posibilidad de comprender los sentidos de las nuevas prácticas de exhibición de la intimidad y sostiene que las experiencias subjetivas se pueden estudiar en función de tres grandes dimensiones: la primera se refiere al nivel singular, cuyo análisis enfoca la trayectoria de cada individuo como un sujeto único e irrepetible; la segunda es la dimensión universal de la subjetividad, que engloba todas las características comunes al género humano, tales como la inscripción corporal de la subjetividad y su organización por medio del lenguaje; su estudio es tarea de la biología o la lingüística. Pero dice Sibila (2008) que hay un nivel intermedio entre esos dos abordajes extremos, hay una dimensión de análisis que se puede denominar “particular o específica”, ubicada entre los niveles singular y universal de la experiencia subjetiva, que busca detectar los elementos comunes a algunos sujetos, pero no necesariamente inherentes a todos los seres humanos. Esta perspectiva contempla aquellos elementos de la subjetividad que son claramente culturales, frutos de ciertas presiones y fuerzas históricas en las cuales intervienen vectores políticos, económicos y sociales que impulsan el surgimiento de ciertas formas de ser y estar en el mundo. Para Sibila (2008) este tipo de análisis es el más adecuado porque permite examinar los modos de ser que se desarrollan junto a las nuevas prácticas de expresión y comunicación vía Internet, “con el fin de comprender los sentidos de este curioso fenómeno de exhibición de la intimidad que hoy nos intriga” (Sibila, 2008, p.21).

Juliana (15 años, estudiante, Escuela 2) comenta que ella no tiene cuenta privada en facebook, “no me gusta exponerme ni que nadie me vea”, incluso ella misma se define como tímida, “sólo uso la cuenta de facebook de venta de mi madre”. En este caso una joven decide no usar las redes sociales cómo si lo hacen otros estudiantes (El caso que más sobresale es el de María de la Escuela 1), y no es por no tener acceso, sino porque simplemente no le atrae. Por otra parte Mabel (18 años, estudiante, escuela 2), fanática de la programación y los videojuegos, también comenta que no usa facebook, aunque si tiene celular, “no me atrae, mi mundo va por otro lado”.

Desde otra perspectiva, en la escuela 1, María (estudiante, 15 años, Escuela 1) dice que le encanta usar las redes sociales, sobre todo facebook e instagram. “Me encanta sacarme fotos, sola y también con mis amigas, me divierto mucho”. María cuenta que “el celular fue el mejor regalo de mis 15”. Por otra parte, Luciana (14 años, estudiante escuela 1) cuenta que tiene una amiga (Rosario de 15 años) que modificó su perfil de facebook hace 5 meses porque está de novia. Esta joven cambió su nombre personal para poner “Rossi De Mi Novio Luisitho”, tal modificación es muy cuestionada por su grupo de amigas, por eso Luciana lo trajo durante la entrevista.

“Yo creo que ella superó todos los límites, en el facebook como en cualquier red social tenemos que mostrarnos tal cual somos, no podemos estar cambiando nuestras rutinas solo por tener un novio” comenta Luciana (14 años, estudiante escuela 1).

La molestia del grupo de amigas radica en el cambio de actitud y de exposición de una de las jóvenes en las redes sociales, que en palabras de Sibilía (2008) es la subjetividad que se transforma por muchos factores, “ella quiere mostrar que tiene novio y nosotras no” (Luciana, 14 años, estudiante escuela 1), en cambio “para mí que él es el celoso que no la deja expresarse ni ser libre como antes” (María, 15 años, Escuela 1). Los modos de ser tanto de Rosario, Luciana y María, como de los jóvenes en general, se modifican constantemente por sus contextos culturales y sociales. Rosario quiere mostrarse en las redes sociales como la novia de Luis, aún cambiando su nombre sigue estando expuesta pero de otra manera. Luciana y María también se exponen en las redes de las formas que ellas eligen (en la escuela, en la esquina de su casa, con amigas, solas, etc.). Entonces hay un elemento en común que es la exposición de la intimidad en las redes, aunque las formas cambien.

En este elemento en común también aparece la búsqueda de reconocimiento, de mostrarse para gustar, la seducción y la búsqueda de parejas, de más amigos o simplemente de “hacerse conocidos”. Los jóvenes se presentan en las redes exhibiendo las fotografías de sí mismos que consideran más atractivas, a la espera del feedback de su comunidad de pares. “Tanto las imágenes como los textos personales convocan a la participación del otro mediante los “me gusta”, las “firmas” –comentarios– de muros y los emoticones, que van cargando de sentido a las publicaciones personales, asignándoles carácter de bellas, atractivas y deseadas, o de indiferentes y no efectivas”. (Urresti, 2015, p.69)

Evidentemente también hay factores de presión que hicieron que Rosario cambie su nombre, puede haber sido una elección de ella (elección vinculada a creencias en el amor romántico<sup>103</sup> por ejemplo), pero también puede haber sido una pedido e imposición de su novio. Durante el trabajo de campo, Rosario no aceptó realizar la encuesta y tampoco la entrevista como las demás estudiantes, “ella cambió antes no era así por eso siempre anda sola” cuenta Luciana al respecto (14 años, estudiante escuela 1).

Analizar los modos en que los jóvenes deciden mostrarse o no en las redes sociales no es un objetivo de esta tesis, sin embargo esta experiencia que narramos es un dato que surgió en el campo cuando se consultaba sobre el uso de las redes, internet y las netbooks. “La red mundial de computadoras se ha convertido en un gran laboratorio, un terreno propicio para experimentar y diseñar nuevas subjetividades” dice Sibilia (2008), pero también surgen nuevas formas de ser y estar en el mundo, “no hay duda de que estos flamantes espacios de la Web 2.0 son interesantes, aunque más no sea porque se presentan como escenarios muy adecuados para montar un espectáculo cada vez más estridente: el show del yo” (Sibilia, 2008, p.33)

#### **6.4 Los jóvenes y sus expectativas a futuro**

Lograr la independencia económica o “salir de la casa” es parte del crecimiento, maduración, deseo o parte del proceso de emancipación de muchos jóvenes. En nuestro país, se observa que desde principios de la década de 1990 el desempleo juvenil (entre 18 y 25 años) triplica el de los otros grupos etarios (Beccaria, 2005). Diferentes investigaciones indican la existencia de una fuerte relación entre la tasa de desocupación y el nivel socio-económico del hogar de procedencia, señalando que el desempleo afecta principalmente a sectores de menores recursos económicos y, por supuesto, impacta aún más en aquellos jóvenes con menores niveles educativos. La relación entre la inserción laboral y el nivel educativo alcanzado es estrecha, dado también los cada vez mayores requerimientos del mercado para la inserción de nuevos trabajadores (Deutsche Bank, 1999; Lépore y Schleser, 2005; Beccaria, 2005).

---

<sup>103</sup> El amor romántico es pensar en dos imanes que en algún momento conforman una totalidad, un amor heterosexual en el cual un varón y una mujer se van a ver atraídos y complementados. El amor romántico es este ideal de complementariedad, pero también de satisfacción de los objetivos existenciales en la intimidad, esto pone a las mujeres en una situación vulnerable. Para ser una persona valiosa, debemos encontrar una pareja, tener hijos, porque nuestro éxito personal, nuestra trascendencia, depende de otros sujetos. La idea de romanticismo es una idea de satisfacción absoluta de todas las necesidades en ese vínculo. ("Amor romántico", producción audiovisual de la Asociación Civil Trama)

Son múltiples los factores que afectan a los jóvenes a la hora de buscar un trabajo o de seguir estudiando. También es importante recalcar que muchos de ellos empiezan a trabajar antes de haber finalizado los estudios secundarios. Así que terminar el secundario ya no es un requisito para trabajar. Tampoco es una posibilidad u otra, en el conjunto de estudiantes se presentan muy diversas situaciones. Beccaria (2005) observa que sólo el 26 % de los jóvenes ocupados de entre 18 y 25 años permanece en el sistema educativo.

Lépore y Schleser (2005) muestran que el ya elevado desempleo juvenil se agrava entre las mujeres, y más aún entre las más jóvenes. Al observar las tasas de desempleo según la posición que los jóvenes ocupan en sus familias, surgen otras evidencias de especial interés para el conocimiento de sus condiciones de vida. Se observa por ejemplo, que los jóvenes que se autodefinen como *jefes de hogar* y que tienen responsabilidades familiares, muestran tasas de desempleo muy inferiores a los niveles promedio, alcanzando al 12,9%, mientras que las tasas de desocupación más elevadas se encuentran entre quienes viven con sus padres y se definen como hijos/as (28,7% para el total de jóvenes de entre 15 y 24 años) y también entre las cónyuges – 25% para el total de cónyuges de igual grupo etario (Lépore y Schleser, 2005).

Por otra parte, “los jóvenes provenientes de hogares con menores oportunidades, aunque hayan accedido a más años de escolaridad que sus progenitores, suelen padecer gran insatisfacción y penurias ante oportunidades laborales escasas, precarias y de bajos salarios” (Jacinto *et al.*, 2005, p.5). Como parte del trabajo de campo también se indagó sobre las expectativas a futuro de los estudiantes de estas escuelas.

A continuación se presenta un cuadro general de las respuestas por institución (en orden de importancia por la cantidad de respuestas obtenidas):



Tabla N° 8

*Proyecciones a futuro de los estudiantes de las tres escuelas*

Estudiantes de la Escuela 1:			Estudiantes de la Escuela 2 :			Estudiantes de la Escuela 3 :				
Trabajar			Trabajar			Trabajar en el campo				
Salir de la casa (independizarse)						Mudarse a otra ciudad				
Estudiar	Terciario	Docencia	Estudiar	Taller de oficio	Carpintería	Estudiar	Otro	Gendarmería		
					Estética					
		Enfermería							Terciario	Maestra Jardinera
				Terciario	Docencia				Profesor de Inglés	
	Taller de oficio	Peluquería					Maestra Jardinera			
		Mecánica					Fisioterapeuta			
		Panadería								
	Universidad	Enfermería			Universidad		Ingeniería			Enfermería



		Abogacía			Programación informática			
	Otro	Policía		Otro	Gendarmería			
<b>Matrimonio</b>			Mudarse a otra provincia (al sur del país)			Armar una familia		
-			Viajar			Otro: No se		
-			Otro: No se			-		

Nota: Producción propia através de las encuestas y entrevistas realizadas durante el trabajo de campo

En las tres escuelas, la respuesta más elegida fue la de trabajar, independizarse, como dijimos al principio del apartado, es uno de los deseos centrales que expresan los jóvenes entrevistados. En segundo lugar, los estudiantes de la escuela 1 y 3, eligen la opción de irse de sus casas o mudarse a otro lugar o provincia, los estudiantes de la escuela 2 también lo eligen pero en tercer lugar. Este deseo de salir del hogar puede estar vinculado a la idea de independencia económica, pero también a cambiar sus historias,

“me gustaría irme a otro lugar y buscar mejores oportunidades para crecer” (Marisa, 17 años estudiante de la Escuela 1).

“Para mí sería importante mudarme a la ciudad y buscar trabajo allí” (Eugenia, 13 años, estudiante de la Escuela 3).

Otras de las elecciones fue estudiar, en la escuela 1 predomina la idea de ser docentes, mientras que en la escuela 2 son más elegidos los talleres de oficio como carpintería y estética, luego docencia, pero también gendarmería. En cambio en la escuela 3 (rural), la opción de estudiar está vinculada directamente con la gendarmería, tanto chicas como chicos.

“Creo que es la salida laboral más conveniente en esta época que no hay trabajo en ningún lado” (Manuel, 17 años, escuela 3)

“Dicen que se sufre mucho por la distancia y las pruebas que exigen, pero vale la pena para salir adelante” (Cecilia, 17 años, escuela 3)

No menos importante, en la escuela 3, también varias de las estudiantes expresan como expectativa de futuro “casarse” o “tener un familia” para salir de la casa.

“El papá de mi nena se fue a la ciudad a buscar trabajo, porque aquí no conseguía, por ahora yo vivo con mis padres y hermanos, hasta que mi novio nos pueda llevar lejos” (Leila, 20 años, estudiante de la escuela 3)

La desigualdad de género se profundiza cuando la mujer es madre y en un contexto rural, donde la única opción que ven como posible es “salir de la mano de su pareja a un lugar mejor”. Leila cuenta que tiene una prima que también tiene 20 años y que es mamá, por lo que decidió quedarse en el paraje debido a que el padre de su hijo tiene trabajo en el campo. En cambio “nosotros (por Leila y su novio) queremos otra vida para nuestra hija”.

Las modalidades sociales del ser joven, dice Margulis (2008) dependen de la edad, la generación, el crédito vital, la clase social, el marco institucional y el género. Entonces no se manifiesta de la misma manera si el joven pertenece a una clase social más vulnerada, porque los recursos que brinda la moratoria social no están distribuidos de manera igualitaria entre los habitantes de los diversos sectores sociales. “Esto significa que la ecuación entre moratoria y necesidad hace probablemente más corto el período juvenil en sectores populares y más largo en las clases medias y altas” (Margulis, 2008, p.10). Esta situación intersecta con las condiciones de género, “hay más probabilidades de ser juvenil siendo hombre que siendo mujer, ya que los hijos implican urgencias distintas en la inversión del crédito social disponible” (Margulis, 2008, p.10).

En este capítulo mostramos un mapeo general acerca del uso de las netbooks, luego pusimos en discusión el concepto de juventudes -al cual adherimos- como construcción cultural y sumamos la característica de la ruralidad. Consensuamos que la escuela, el barrio, el club, la familia, son los diversos ámbitos en donde los jóvenes se definen y se construyen sus propias identidades. También destacamos en ese sentido el circuito que hace la netbook desde que llega a los estudiantes en la escuela y luego se traslada a los distintos ámbitos donde conviven los jóvenes. La experiencia de la construcción del barrio Palermo como una lucha de los vecinos durante años; y la vinculación y pertenencia con el club en Villa Mitre, son dos de los casos de mayor relevancia expuestos en este capítulo, que permitieron dar cuenta de esa heterogeneidad que presentan los jóvenes entrevistados. En el caso rural, la historia de la joven madre (Leila) nos permitió pensar las juventudes en relación a las maternidades tempranas y a la ruralidad en particular. También abordamos los usos de las redes sociales y los celulares como parte de la vida cotidiana (incluida la escuela también), destacándose Facebook en la mayoría de los casos. Finalmente abordamos las proyecciones a futuro de todos los estudiantes, lo que más nos llamó la atención fue el deseo de salir de sus casas, independizarse a partir de un trabajo o mudarse a otro lugar (mayoría de las elecciones de los estudiantes encuestados), y con respecto a la opción de seguir estudiando, se destaca la docencia, enfermería y los talleres de oficio. Pero una de las elecciones más frecuentes está vinculada a sumarse a alguna fuerza, ya sea policía o gendarmería. El deseo de los jóvenes de independizarse o mudarse se enfrenta con la difícil situación económica en nuestro país, donde el desempleo ha crecido fuertemente

(en el primer trimestre de 2017 las estadísticas de desempleo indicaban un 9,3% - Datos del INDEC). Entonces la elección radica para algunos por vocación – la motivación de defender a la Patria- pero muchos otros lo hacen por la “estabilidad” económica que proponen estas instituciones. Hay situaciones en las que los jóvenes se encuentran presionados las condiciones precarias que viven sus familias, por lo que necesitan un ingreso económico para colaborar con sus padres, madres, hermanos, hijos, etc. Otros también dicen que es una “salida laboral rápida y segura”, entonces eligen esta opción para no fracasar. Aunque hay quienes también reconocen que no es nada fácil, porque la preparación en estas instituciones es muy exigente y “hay que bancársela”.

## **CAPITULO 7**

### **El acceso a las TIC en la educación como derecho**

En este capítulo nos centramos en los sentidos del PCI a partir de las narrativas de funcionarios, docentes, estudiantes y directivos de las escuelas rurales y urbanas sobre el rol del Estado y las políticas públicas.

También indagamos los sentidos que expresan acerca del rol del Estado (y su transformación) en la Escuela Rural Mediada por TIC profundizando sobre las tensiones existentes entre lo que estos actores dicen, lo que hacen y lo que las normativas regulan.

En una segunda parte del capítulo nos ocupamos del fin del PCI y la creación del Programa Aprender Conectados, para ello establecemos las principales diferencias y similitudes entre ambos programas, de acuerdo a la documentación existente acerca de la fundamentación, objetivos y la gestión de la nueva política de inclusión digital (2018).

### **7.1 El PCI como derecho**

Las nuevas tecnologías han producido importantes cambios en todos los ámbitos de nuestras vidas y como fuimos viendo en esta tesis, la educación no ha sido la excepción. Desde diferentes miradas, encontramos a quienes apoyan estas innovaciones y también a quienes se resisten a ellas. Las nuevas tecnologías, por si solas, no generan impacto sobre los resultados educativos, sino que se constituyen como un componente para aportar al proceso educativo en general.

El PCI como política pública surgió en un contexto en el que el Estado nacional había realizado una fuerte apuesta en términos de educación. La ley de financiamiento educativo (2005) estableció un aumento progresivo de la inversión en el área de educación, ciencia y tecnología por parte del gobierno nacional y de los gobiernos provinciales, con el fin de alcanzar una participación del 6% en el Producto Bruto Interno (PBI) en el año 2010. De acuerdo con dicha norma, el esfuerzo para incrementar el Gasto Consolidado en este rubro habría de repartirse en un 40% a cargo de la Nación y un 60% de las provincias (CIPPEC, 2007).

De acuerdo con el análisis de Bezem, Mezzadra y Rivas (2012) esta norma marcó un hito en la educación argentina al favorecer el aumento de la inversión en el sector, la cual pasó del 4% al 6,2% del PBI. Esto permitió que Argentina avanzara del puesto 81 al 19 en el ranking mundial de inversión educativa con relación a su

riqueza<sup>104</sup>. Esa decisión presupuestaria puso de manifiesto el lugar que se le otorgó a la educación en nuestro país, que se vinculó con la inclusión social y la igualdad de oportunidades. En este contexto surge el PCI y la gran apuesta a las TIC en la educación en Argentina. El Estado nacional se encontraba presente y regulaba el sector de la educación promoviendo la democratización de la comunicación y el acceso a los nuevos dispositivos digitales. Entonces la transformación –sobre todo política- vivida en nuestro país desde fines de 2015, especialmente (al principio) en el cambio del PCI y luego la eliminación de tal programa generó una gran abanico de opiniones –la mayoría en contra. Si bien el programa fue muy cuestionado –por los medios de comunicación y algunos actores de la oposición política- al momento de ser lanzado (2010), con el tiempo fue generando consensos y puntos a favor. En las escuelas también se charlaba sobre esta situación de desconcierto y la posibilidad de cierre del programa, uno de los profesores comenta

“Estoy de acuerdo con que sea un derecho para todos, y creo que está pésimo que el programa deje de funcionar, sino todos los chicos que ingresaron este año ya no tendrán computadoras. Además ya había un sector que estaba excluido del programa, que son los estudiantes del BSPA (Bachillerato Salteño para adultos). Ahora esta desigualdad se va a dimensionar más” (Martín, 45 años, Profesor de Escuela 1).

La opinión de Martín destaca que un conjunto masivo de estudiantes no estaban incluidos en el PCI, que son los adultos que deseen finalizar la escuela secundaria. Y marca que a esta situación se le sumará la falta de equipamiento para todos los jóvenes que ingresen en el secundario a partir de 2016. En el momento de realización de estas entrevistas, la situación del PCI aún era incierta, los RTI ni los directivos tenían información sobre la llegada o no de más netbooks, etc. Como se fue desarrollando, Carmen realizó diferentes críticas al programa, sin embargo sostiene que el PCI debe ser un derecho para todos, “solo que habría que rever algunas cosas. Yo apoyo esta política, que ha sido muy buena. Solo que faltaría la conexión a internet, por ejemplo” (Profesora de Escuela 1). En este caso, se observa que mas allá de las diferentes problemáticas que se producen a la hora de la ejecución del programa, los profesores ven lo positivo de esta política y proponen cambios para mejorarla. En ningún caso de las entrevistas realizadas, se aconseja eliminarla.

También entre los relatos surge el de Carina (29, profesora de teatro, escuela 1) que asocia la gratuidad (de las netbooks) con la falta de valoración (se refiere al cuidado

---

<sup>104</sup> Sin embargo cabe aclarar que hubo provincias (Salta, San Luis, Santiago del Estero y Corrientes) que no pudieron cumplir con sus objetivos de inversión para 2010 (Bezern, Mezzadra y Rivas, 2012).

y “buen uso”) de la tecnología. En Argentina está establecida por la ley N° 1420 que la educación será gratuita, obligatoria y laica. Por lo tanto, en nuestro país todos los niños y jóvenes deben asistir a la escuela. Al ser pública, las escuelas también reciben diferentes “beneficios del Estado”, por ejemplo en muchas oportunidades se entregaban delantales<sup>105</sup> y útiles escolares, entonces la netbook también forma parte de una distribución estatal. El relato de Carina indica que “como es gratis no lo aprovechan, no lo cuidan”. Señala que “si no se controla esto no funciona. Es demasiado ideal. Está bien que sea para todos, pero debe haber más control”. ¿Qué pasaba cuando se entregaban los delantales o los cuadernos? ¿Hubo controles sobre qué hacían los niños con los libros que entregaba el Estado? La idea de control que plantea Carina es una forma de seguir reproduciendo la idea “paternal” de “sobre protección” sobre los estudiantes, pero especialmente sobre las netbooks.

En el caso de los estudiantes, la posibilidad de que todos los estudiantes puedan acceder a una netbook no está en discusión, María dijo que

“me gusta que todos los chicos tengan su computadora. Pero a veces no me gusta tanto, porque algunos ven cosas feas como videos de pornografía. Eso es malo, pero que todos tengamos la posibilidad de tener la *net* es lo mejor” (15 años, estudiante de la Escuela 1).

Luciana coincide con María y agrega “está bueno que todos tengamos computadoras, aún más los chicos que están en el campo o aquellos que nunca la hubieran podido comprar” (14 años, estudiante de la Escuela 1). Tanto docentes como estudiantes, a nivel general, perciben el programa en términos inclusivos y como un derecho. Más allá de los obstáculos que se presentan a diario, rescatan la importancia del “para todos” sin restricciones, y sobre todo el comodato.

Marisa (17 años, estudiante de la escuela 2) cree que si el Estado no les hubiera entregado una computadora “todo sería más difícil. Pero no imposible”. Insiste que cuando uno quiere o sueña con algo, tiene que luchar hasta conseguirlo por más difícil que sea.

“A mí me gustaría que los estudiantes podamos opinar sobre este programa y que eso se junte en una jornada o algo así, porque en estas épocas se nota que siempre la mirada es de afuera, por eso ahora nos quieren quitar el Conectar Igualdad, yo estoy segura que todos los estudiantes pediríamos que se quede el programa, con algunos cambios y mejoras pero que se quede” (Marisa, 17 años, estudiante de la Escuela 1).

---

<sup>105</sup> <http://www.salta.gob.ar/prensa/noticias/abrimos-un-espacio-de-oportunidades-para-que-estos-chicos-tengan-un-maniana-abierto-al-progreso-dijo-urtubey/29569>



Miguel cree que se pueden pensar otras políticas de inclusión digital que no impliquen “derroche de dinero público”. En esta oportunidad aparece la idea de gasto y no de inversión, y se lo categoriza como un “derroche”, es decir un gasto excesivo sin sentido e innecesario. Lo que Miguel plantea puede no ser sólo una forma de pensar de él sino también la idea del “gasto” fue instalado por los medios de comunicación y también por políticos opositores que plantearon (al momento del lanzamiento del PCI) sospechas en torno a la administración de los recursos del Estado. Miguel comenta

“muchos de mis amigos la usan para jugar nada más, entonces me parece que se podría pensar esos programas solo para los que nos interesa, los que la vamos a cuidar y aprovechar. Entonces que no sea para todos, sino sólo para ciertos estudiantes, que tengan buenas notas o que sean responsables” Miguel (16 años, estudiante de la Escuela 2).

En cambio Mabel comenta que ella quiere estudiar en la Universidad cuando termine la secundaria y que la netbook en ese sentido sería muy útil,

“Mi hermana mayor estudia para profesora de educación inicial, y le dieron la netbook en el terciario, eso la ayuda en su formación. Pero a Rocío, mi otra hermana que estudia el profesorado de matemáticas en la UNSA no le dieron nada, entonces entre las dos comparten la computadora. Yo creo que el programa es un ‘golazo’ y tendrían que mejorarlo para que funcione mejor” (Mabel, 18 años, estudiante de la Escuela 2).

Aquí observamos que Mabel ve al PCI como una forma de proyección futura, de inversión del Estado para continuar estudiando y contar con todas las herramientas que necesita. Por otra parte, para Celeste (42 años, profesora de la Escuela 3) el Conectar Igualdad debería extenderse a la escuela primaria, así los chicos desde más pequeños pueden formarse en el ámbito de lo digital para entrar al secundario ya en “órbita”.

Los profesores de la Escuela 3 caracterizan a sus estudiantes como muy motivados por las tecnologías “saben manejar muy bien las aplicaciones, les interesa, investigan y aprenden”. Carla (35 años) profesora de Psicología rescata que esta escuela es pionera en el sistema que instala, porque une la escuela con la casa, con las actividades cotidianas, agrega un coordinador/a en la relación establecida de alumno profesor, y eso es “fabuloso”. “Hay que saberlo aprovechar al máximo, y luchar por mejorarlo”.

En la Escuela 3 la mayoría de los estudiantes entrevistados dijeron que sí les parecía importante acceder a las nuevas tecnologías y que esta sea considerada un derecho humano, “porque la tecnología debería ser libre y accesible para todos” (Luciano, 16 años), “para que tengamos celulares también” (Oriana, 20 años), “sí que

sea un derecho para todos, pero con internet por favor” (Cecilia, 17). En todos estos casos los estudiantes apoyan al PCI pero también proponen la mejoría de la política pública, a partir de sus propias vivencias en la ruralidad. Sin embargo, Santiago (15 años, estudiante de la Escuela 3) cree que si la tecnología no fuese para todos y solo para los que más tienen ellos nunca podrían haber estudiado. Es decir que más allá de los obstáculos que se les plantean todos los días, rescata lo positivo que es acceder a las TIC actualmente,

“Sé que muchos dicen aquí que hay problemas de luz y de internet, la verdad que yo no los noto, bueno sí, pero eso para mí no es importante, con saber que por momentos yo puedo conectarme es lo mejor” (Santiago, 15 años, estudiante de la Escuela 3).

En este escenario de acompañamiento a las políticas de educación y tecnología, Celia (32 años, profesora de la Escuela 3) hace hincapié en las responsabilidades del Estado, “el acceso a las tecnologías debe ser un derecho para todos, pero sobre todo el Estado debe ser quien lo garantice, no como ahora que se retiró el programa (entrevista realizada en 2017), y muchos proyectos se cayeron”. También destaca que la Escuela 3 “tuvo suerte por la buena voluntad política de muchos otros actores e instituciones que la siguen sosteniendo”. En realidad no debería tratarse de suerte, sino de trabajo colectivo con perspectiva a futuro, apoyo a la inclusión digitales y nuevas innovaciones para mejorar el sistema educativo. La verdadera transformación digital implican muchos factores que superan “la buena voluntad”.

De los profesores de la escuela rural mediada por tecnologías no todos accedieron a la computadora del Conectar Igualdad, algunos de ellos trabajan con computadoras propias, porque entraron a trabajar en el último año cuando ya no se hacían las entregas, o porque tuvieron problemas técnicos y aún no se las devolvieron. Celia (32 años, profesora de la Escuela 3) dice que “no nos van a devolver las máquinas, porque no hay quienes las arreglen”. El referente técnico es una figura que debería existir en todas las escuelas, porque venía junto al programa Conectar Igualdad, pero no en todas las instituciones se cumplió. Este rol era fundamental como asesoramiento técnico a las netbooks pero también como motivación para el trabajo digital.

El programa Conectar Igualdad tiene sus bases y características, bajo las cuales fue creado como una política pública, en el que el Estado garantizaba el acceso a las tecnologías a todos los jóvenes y docentes del país. Sin embargo la implementación del

programa fue muy diferente en cada institución. Algunos sostienen que depende de los directivos, de los docentes, incluso de los mismos estudiantes.

El Programa Conectar Igualdad se constituyó como una oportunidad de acercar a la escuela a la cultura digital. Flavia Terigi (2006) reflexiona en otro contexto, pero que puede ser útil para seguir pensando:

La escuela sigue siendo el dispositivo institucional de mayor escala para la transmisión intergeneracional. Es necesario asumir, como parte de las políticas, la generación de condiciones que hagan razonables las demandas sobre la enseñanza. Pero generar dichas condiciones no puede limitarse a diseñar e implementar políticas de dotación material y de establecimiento de normas marco y transferir a las escuelas la responsabilidad de encontrar los modos pedagógico-didácticos de resolver la enseñanza. La enseñanza, en el marco de sistemas educativos masivos, es una responsabilidad de esfera política. (Terigi, 2006, p.235)

## **7.2 El rol del estado en la escuela mediada por TIC**

En 2013 se celebró, por primera vez en Salta, el convenio colaborativo entre el Ministerio de Educación de la provincia, UNICEF y el Estado Nacional (en ese momento con el PCI), que dieron origen a la Escuela Rural Mediada por TIC. El PCI fue una política pública fundamental en este convenio por la distribución de netbooks a los estudiantes de los parajes rurales. La función de UNICEF estaba vinculada a cubrir todo lo que el PCI no preveía como otros artefactos electrónicos, la conectividad a internet, muebles, etc. Y el Gobierno de la Provincia absorbía la contratación del equipo docente, salarios, edificios, etc. Claramente las tres partes fueron centrales para que el proyecto se cumpliera efectivamente.

El cambio de Gobierno Nacional a fines de 2015 significó una profunda transformación en el modelo de desarrollo que venía implementándose en Argentina desde 2003. Nos referimos a que se produjo una reducción de las desigualdades (Kessler, 2014) en determinados grupos de trabajadores, hubo mayor demanda de trabajo y la llamada “re regulación” de las relaciones de trabajo, es decir la fijación periódica de aumentos salariales, las negociaciones colectivas, el aumento del empleo registrado, entre otras (Kessler, 2014, p. 335). También hubo una gran extensión de la cobertura de diverso tipo como incremento en las jubilaciones, pensiones, beneficiarios de la Asignación Universal por Hijo, entre otras. Además se produjeron cambios cualitativos como la disminución de la brecha digital por el Programa Conectar Igualdad o la obtención de reivindicaciones laborales de larga data gracias a las leyes para el empleo rural y doméstico (Kessler, 2014, p. 337).

En este sentido nos referimos a la transformación, porque luego del cambio de las autoridades nacionales (Diciembre de 2015) se modificaron varias políticas vinculadas a la comunicación, educación y tecnología. Martín Becerra (2016) se refiere a este periodo como la “restauración”. Este autor plantea este concepto en relación a la descripción y análisis que realiza de los principales ejes y medidas de política de medios y comunicaciones del presidente Mauricio Macri a poco tiempo de haber asumido <sup>106</sup>.

Lo “nuevo” de la política de Macri en el sector es que a los dueños de redes de tv por cable les abre la barrera de las telecomunicaciones. Pero en lugar de aprovechar el impulso para repensar integralmente el funcionamiento de un sector excesivamente concentrado, dependiente del apoyo estatal (que no es sólo económico) y amenazado por nuevos actores globales más dinámicos e innovadores, pretende restaurar la regulación y la estructura del sector al año 2008, cuando el órgano de aplicación dependía directamente del Poder Ejecutivo y los grupos dominantes en medios y telecomunicaciones gozaban de la ausencia total de contraprestaciones de interés público vigentes en Estados Unidos, Europa o México, tales como regulación de precios; pautas de must carry y must offer (ver Loreti et al., 2016) para que los operadores de redes no discriminen los contenidos de sus competidores en contenidos y a la vez dejen a sus competidores de redes acceder a sus contenidos; reglas de concentración cruzada con otros mercados; salvaguardas contra la apropiación exclusiva de derechos de transmisión de eventos de interés público; obligaciones de interconexión con las redes de transporte (de telefonía, tv cable e Internet); producción de contenidos locales o financiamiento de producciones independientes o comunitarias, entre otras. (Becerra, 2016, p.12)

Becerra realiza un análisis crítico de esas modificaciones en el sistema de medios sosteniendo que el nuevo Gobierno pretende restaurar a una regulación anterior<sup>107</sup> vinculada a la concentración de medios en nuestro país. Nosotros tomamos el concepto de restauración y nos apropiamos de él, para vincularlo con las modificaciones realizadas en el campo de las políticas públicas vinculadas a la comunicación y

---

<sup>106</sup> El 4 de enero de 2016, a menos de un mes de haber asumido como presidente, Mauricio Macri difundió el Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) 267/15 (<https://www.boletinoficial.gob.ar/#!DetalleNormativa/1107572/null>), con el que creó el Ente Nacional de Comunicaciones (ENaCom) y modificó artículos centrales de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual 26522 de 2009. El DNU profundiza las modificaciones que ya en las semanas previas el gobierno había realizado sobre las leyes audiovisual y de telecomunicaciones (27078 de 2014), sobre todo referidas a la subordinación de las autoridades regulatorias creadas por esas leyes (AFSCA y AFTIC) al flamante Ministerio de Comunicaciones (creado por DNU 13/15). El DNU 267/15 apunta en dos direcciones: 1) Toma el control de los órganos de regulación y aplicación de la política de medios y telecomunicaciones y los subordina más al Poder Ejecutivo Nacional. 2) Modifica la regulación sobre concentración de la propiedad en tv abierta, tv cable y radios, extiende el plazo de explotación de todas las licencias audiovisuales en vigor y habilita el cruce para que grupos audiovisuales puedan brindar servicios de telecomunicaciones y (más tarde) para que los grupos de telefonía puedan ofrecer televisión por cable (Becerra, 2016).

<sup>107</sup> El lugar de futuro que proyecta Mauricio Macri es un deseo de reponer la situación de mercado previa a 2009 (es decir, condiciones de un mercado en expansión, con otras condiciones tecnológicas y con un Poder Ejecutivo solidario con las estrategias expansivas de los grupos concentrados) sazónada con pizcas de “convergencia” que, a su vez, es concebida de modo rudimentario como el mero cruce entre las industrias audiovisual y de telecomunicaciones y no como el advenimiento de una cultura digital que trastoca toda la cadena productiva de comunicación (Becerra, 2016).

educación. Uno de esos cambios fue el PCI<sup>108</sup> que al principio no se entregaban las netbooks y finalmente (2018) se reemplazó por otro programa (PAC).

En este sentido, en la escuela mediada por TIC, tanto UNICEF como otras instituciones (específicamente empresas privadas), fueron tomando (reemplazando), de a poco, el rol que le correspondía al Estado como garante de la educación y comunicación para todos los jóvenes del país.

En 2017, la Escuela Mediada por TIC contaba con 215 estudiantes. En los últimos dos años se habían entregado un total de 335 computadoras pertenecientes al PCI, pero con el tiempo sólo 85 netbooks estaban operativas, “esto se dio porque si las netbooks se rompían o tenían algún problema técnico, no había posibilidad de resolverlo aquí porque el PCI no estaba funcionando en todas sus dimensiones” (Julio, Referente TIC de UNICEF en Salta). Un problema técnico constante fueron las pilas<sup>109</sup> de las netbooks, para cambiarlas era necesario enviarlas hasta Buenos Aires<sup>110</sup>, “pero demora mucho el trámite”. Entonces dice el Referente TIC de UNICEF “nosotros decidimos cambiarla, cuando no hay pilas suficientes, los chicos pagan \$50 (cincuenta pesos) y con eso compramos las pilas. De esa manera podemos resolver más rápido el problema para que los estudiantes puedan estudiar”.

Por tanto, en primer lugar, UNICEF tuvo que empezar a entregar las netbooks para que los estudiantes rurales puedan acceder a la educación (tarea que antes le correspondía al Estado Nacional, a través del PCI). En el último año, UNICEF distribuyó 165 netbooks “en este caso no son en comodato como el PCI, sino que se quedan en la escuela y son de uso compartido” (Julio, Referente TIC de UNICEF en Salta). Y en segundo lugar, este organismo tuvo que reemplazar el servicio técnico del PCI, para que las computadoras funcionen. Entonces el organismo provee los elementos necesarios para arreglar los problemas técnicos o los mismos estudiantes pagan por ese servicio.

Además también hay empresas privadas vinculadas - en su gran mayoría- a la agricultura de los campos salteños que, bajo la idea de la “responsabilidad social”, aportan a la Escuela Rural Mediada por TIC muchos elementos importantes para su

---

<sup>108</sup> La modificación del PCI se presenta en el capítulo 1 y se profundiza junto al abordaje del nuevo programa en el próximo apartado de este capítulo.

<sup>109</sup> La pila va conectada directamente en la placa base de la netbook, permite almacenar la configuración básica de la BIOS aún cuando el ordenador se encuentre apagado y sin estar conectado a una fuente de suministro energético, ya sea un cargador, una batería o una fuente de alimentación.

<sup>110</sup> El centro operativo del PCI

sostenimiento. Al respecto, como experiencia personal, uno de los viajes de trabajo de campo que realicé como parte de la investigación de la tesis a la sede Santa Teresa coincidió con la celebración del 25 de Mayo. En esa oportunidad, una de las empresas aportantes fue la encargada de la merienda popular<sup>111</sup> para los niños, jóvenes, docentes y vecinos que se acercaron al acto escolar y posterior celebración. También en esa oportunidad, entre los docentes que viajaron a la sede, una de las profesoras de Tecnología propuso la realización de linternas caseras para que los estudiantes tengan para usar durante las noches cuando no hay luz. Todo el material necesario para concretar este experimento fue financiado por esta misma empresa.

La responsabilidad social de una empresa se define como la contribución activa y voluntaria al mejoramiento social, económico y ambiental. El concepto de responsabilidad social empresarial tiene diversas acepciones, dependiendo de quién lo utilice. Una de las perspectivas más utilizadas es la que hace referencia a que una empresa es socialmente responsable cuando en su proceso de toma de decisiones valora el impacto de sus acciones en las comunidades, en los trabajadores y en el medio ambiente e incorpora efectivamente sus intereses en sus procesos y resultados.

Una de las empresas centrales que aporta a la Escuela Mediada por TIC en Salta es “CRESUD” una de las compañías agropecuarias argentinas líder en la producción de bienes agropecuarios básicos, con presencia creciente en el sector agropecuario de Brasil, y en otros países Latinoamericanos. Además, es la única empresa que cotiza en la Bolsa de Comercio de Buenos Aires (BUE: CRES) y en el Nasdaq de EE.UU (NASDAQ: CRESY). También participa en el negocio inmobiliario de nuestro país. Los que conocen la empresa, cuentan que el centro de su negocio es la operación inmobiliaria en el agro. Es decir que su estrategia consiste en comprar campos, valorizarlos y esperar la oportunidad para venderlos. Su visión es que las tierras en la Argentina siguen siendo comparativamente baratas, más si se tiene en cuenta que requieren una inversión menor que en otras partes del mundo para volverlas productivas. Con esta consigna, esta compañía busca campos que una vez adquiridos son puestos en producción con la “mejor tecnología” (siembra directa, fertilización, rotación, riego, desmonte, etcétera).

Por este motivo es que al inicio de este apartado marcamos entre comillas a la responsabilidad social de esta empresa, porque por ejemplo el desmonte que realiza en

---

<sup>111</sup> Había leche chocolatada, masitas dulces, torta, gaseosas y golosinas para todos.

la zona rural donde se encuentra ubicada la Escuela 3, pudiera ser uno de los principales motivos por los que todos los años se generan las inundaciones que incomunican y desconectan completamente esta zona rural con el pueblo más cercano.

"La gran cantidad de desmontes para producir soja que se realizaron en los últimos años en la provincia de Salta en la zona cercana a Las Lajitas son la principal causa de estas inundaciones" (<http://www.greenpeace.org/argentina/es/noticias/la-deforestacion-es-la-princip>)

Año 2017: "Es crítica la situación en Las Lajitas: hay 340 evacuados" (<https://www.eltribuno.com/salta/nota/2017-3-31-19-7-0-se-agrava-la-situacion-en-las-lajitas-hay-340-evacuados>)

Las inundaciones también provocan la pérdida de animales y de cosechas caseras que tienen los habitantes del lugar como fuente de sostenimiento económico, la pérdida o destrucción parcial de sus puestos, etc. "Los que vivimos en esta zona desde chicos sabemos que el problema de la tala de árboles no es un problema de ahora, sino de hace muchos años, sólo que al pasar el tiempo se incrementa más" (Laura, coordinadora, Escuela 3).

Por otra parte, ante la insistencia de diversos sectores por responsabilizar a los desmontes por tal situación, la Sociedad Rural de Salta, la Asociación de Productores de Granos del Norte, la Asociación de Productores de Legumbres del NOA y la Federación de Entidades Rurales de Salta realizaron un comunicado en el que desligan su responsabilidad por las inundaciones y apuntan al Gobierno por la falta de obras necesarias para evitar tales desastres.

"Somos testigos de la ausencia del Estado en todas sus formas. Somos testigos de la falta de planificación urbana, de alcantarillas que nadie limpia para que el agua escurra, de canales aliviadores tapados de basura, de barrios asentados en lugares bajos que naturalmente se inundan, de viviendas construidas en banquetas y tierras del ferrocarril que nadie controla. Somos testigos de rutas que actúan como diques, de la falta de mantenimiento de cauces y puentes de nuestros ríos. Sabemos que existen proyectos de conducción de agua que podrían evitar o mitigar estas catástrofes pero, lamentablemente, nunca se llevaron a cabo"<sup>112</sup>

Más allá de los responsables directos de las inundaciones en la zona de Las Lajitas, siempre hay responsabilidades compartidas, que no son soslayadas por una cuestión de "responsabilidad social". "Es una contradicción lo sabemos, pero también sabemos que cuando el Estado no está, o está parcialmente, no alcanza, para estas

---

<sup>112</sup> <http://www.insalta.info/nota-principal/deslindan-responsabilidad-sobre-inundaciones-en-las-lajitas-entidad-saltenas-del-campo-cargaron-fuerte-contra-el-gobierno>

poblaciones rurales, lo que el Estado les brinda es insuficiente, entonces tenemos que buscar las formas de gestionar todo lo que se necesita para que este proyecto mayor no se caiga” (Cristina, Directora de la Escuela 3). Incluso parte de la cena diaria de los jóvenes y niños que asisten a la Escuela 3, es cubierta por estas empresas. “Los recursos son muy pocos y los chicos necesitan comer” (Amalia, 25 años, ordenanza de la Escuela 3). Además los técnicos de las empresas siempre van a la escuela, sus camionetas muchas veces son centrales para trasladar a profesores (de Las Lajitas a las sedes de la Escuela 3) o para cualquier urgencia, participan de las actividades escolares como las del 25 de Mayo u otras fechas patrias, etc. “Los chicos los quieren ( a los técnicos de las empresas) porque siempre nos traen algo que necesitamos, ellos hablan con nosotros nos preguntan sobre lo que hacemos, no están alejado, incluso hasta comparten la mesa con nosotros” (Amalia, 25 años, ordenanza de la Escuela 3).

La contradicción aparece nuevamente, como dicen la Directora, la ordenanza y los mismos estudiantes, en estas zonas rurales las necesidades son innumerables y es fundamental aprovechar todas las posibilidades para que el proyecto de educación no se caiga y para que los jóvenes puedan terminar de estudiar. Entonces nos preguntamos por qué el Estado no es suficiente en estos casos, si tendría que ser el garante de la vivienda, de la salud, de la educación, de la dignidad de las personas, especialmente las que viven en esas zonas tan alejadas, que ya por la ubicación y la falta de servicios básicos se encuentran en inferioridad de condiciones en relación a otros que habitan en la ciudad. Esta situación nos implica seguir pensando en por qué el Estado tiene que recurrir a otros actores (organismos, empresas, etc.) para lograr concretar proyectos que son esenciales para la población, entendiendo a la educación como el pilar básico en el crecimiento y formación de los niños y jóvenes de nuestro país.

### **7.3 El fin del PCI y la creación del PAC**

El pasado 2 de Mayo de 2018, el gobierno de Mauricio Macri decretó el fin del Programa Conectar Igualdad<sup>113</sup> que había sido lanzado en 2010 y que en los primeros 5 años entregó 5.315.000 computadoras a docentes y estudiantes en 11.573 escuelas secundarias (más de 1 millón por año) en todo el país.

---

<sup>113</sup>Noticias respecto del lanzamiento del PAC: <http://www.diagonales.com/contenido/chau-conectar-igualdad-para-el-gobierno-la-brecha-digital-est-salada-y-de-jarn-de-entre-gar-netbooks/8893> y <https://www.eldestapeweb.com/macri-se-sincero-y-decreto-el-cierre-del-programa-conectar-igualdad-n43052>



Según establece el Decreto 386/2018 publicado en el Boletín Oficial, el Gobierno decidió la creación de un nuevo programa denominado “Plan Aprender Conectados” (PAC) y puso fin a la entrega de computadoras ya que el PCI “se creó oportunamente para abordar la brecha digital existente en el país”, pero advierte que “a 8 años de su lanzamiento, este concepto mutó dando lugar al de alfabetización digital dónde la mera entrega de equipamiento dejó de ser suficiente si no se abordan contenidos específicos con una orientación pedagógica clara e integral en los establecimientos educativos, como núcleos determinantes responsables de los procesos de enseñanza y de aprendizaje”<sup>114</sup>.

En tal decreto también se establece que la Evaluación Nacional de Aprendizajes “APRENDER”<sup>115</sup> analizó una serie denominada “Acceso y Uso de Tecnologías de la Información y de la Comunicación” dónde se constató que el 94% de los docentes cuenta con al menos una computadora en sus hogares, 4 de cada 10 fueron destinatarios de netbooks o notebooks provistas por el Estado y que el 98% de los mismos utiliza teléfono celular. Otro dato que surgió de esta evaluación es que el 76% de los estudiantes que asisten a escuelas primarias cuenta con celulares y ese número se eleva al 95,7% respecto de los que finalizan la escuela secundaria, de los cuales, el 87,7 % cuenta con al menos una computadora en sus casas (Decreto 386/18).

Además el decreto da cuenta de la importancia que se estableció a la enseñanza y el aprendizaje de la “Programación” porque se ha demostrado que los niños y adolescentes que aprenden dicha herramienta, mejoran su desempeño en otras áreas disciplinarias, entre ellas matemática y lenguas extranjeras.

En este contexto, dice el artículo 1:

“Crease el PLAN APRENDER CONECTADOS en el ámbito del MINISTERIO DE EDUCACIÓN, a desarrollarse en los establecimientos educativos oficiales del país, como una propuesta integral de innovación pedagógica y tecnológica que comprenderá como núcleos centrales, el desarrollo de contenidos, el equipamiento tecnológico, la conectividad y la formación docente, que ayude tanto al desarrollo de las competencias de educación digital, como de las capacidades y saberes fundamentales”. (Decreto 386/2018)

De esta manera, el gobierno nacional apuesta a “desarrollar contenidos de alfabetización digital que sistematicen e integren las diferentes competencias y saberes”.

---

<sup>114</sup> Decreto 386/2018, disponible en <https://www.boletinoficial.gob.ar/#!DetalleNorma/182516/20180502>

<sup>115</sup> La evaluación “APRENDER” se ideó como un mecanismo para obtener y generar información oportuna y de calidad que permita conocer con rigurosidad los logros alcanzados y los desafíos pendientes en torno a los aprendizajes de los estudiantes para contribuir a procesos de mejora educativa continua (Decreto 386/2018).

El nuevo programa también propone la creación “de cursos de formación especiales y autoasistidos para capacitar a los docentes en el uso de las nuevas tecnologías” que estarán a cargo del Instituto Nacional de Formación Docente, el Instituto Nacional de Educación Tecnológica y EDUC.AR.

El plan se enmarca en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), y en el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 «Argentina Enseña y Aprende», cuyo fin es lograr una educación de calidad, centrada en el aprendizaje de saberes y capacidades fundamentales para el desarrollo integral de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos/as.

En el artículo 6, el decreto establece que se dotará a las escuelas “del equipamiento tecnológico que el Plan Aprender Conectados requiera para su implementación”. El PAC estará financiado con las partidas que anualmente asigne la Ley de Presupuesto General de la Administración Nacional con fondos provenientes del Tesoro Nacional.

### **7.3. 1 Lo que no se dice del PAC**

Después del anuncio del PAC, hay varias cuestiones que nos parece importante destacar. Primero que la idea de la “brecha digital” está saldada sólo porque hay altos porcentajes de dispositivos disponibles en los hogares (según la evaluación APRENDER) no es suficiente.

La “brecha digital” está conformada de manera múltiple y segmentada por inequidades de diferente tipo, es decir supera el mero acceso a los dispositivos tecnológicos y constituye una arista específica de la desigualdad que se construye no sólo a partir de las diferencias socio- económicas, sino también étnicas, generacionales, de género y de capital cultural. A lo que se agrega una dimensión de carácter simbólico entre quienes comprenden y se apropian de sus ventajas y potencialidades, y quienes la perciben como un artefacto cuasi mágico que ilusoriamente podría evitarles una nueva clase de exclusión social que cada día se percibe como más amenazante.

Entonces, las desigualdades digitales se suman a las situaciones generales de inequidad social, y se manifiestan a partir de cuatro dimensiones: acceso, competencias o habilidades digitales, usos y apropiaciones tanto de los dispositivos digitales como de Internet (Winocur, 2007).

Como ya citamos en el capítulo 2 de esta tesis, según el MAUTIC<sup>116</sup> en el cuarto trimestre de 2017 se registró que el 64,3% de los hogares urbanos tiene acceso a computadora y el 75,9%, a internet. Entonces en términos de acceso, se observa un notable crecimiento de las cifras de posesión de computadora en el hogar, en los 8 años de aplicación del PCI, si bien los datos estadísticos no determinan si se tratan de computadoras de escritorio, personales o netbooks, evidentemente hay un aumento notable que pareciera asociarse a esta política pública. Sin embargo este dato, al igual que la fundamentación del PAC, aborda solamente una parte importante de la reducción de la brecha (en términos materiales), pero no establece qué pasó con los otros aspectos de las brecha, además el nuevo programa tampoco fundamenta cómo se garantizará la profundización de los logros de distribución de equipamiento alcanzados (PCI), cómo accederán a equipamiento los estudiantes que ingresen al secundario a partir del próximo año y no cuenten con las netbooks del PCI<sup>117</sup>, cómo se saldarán las acciones aún pendientes en un contexto de desvinculación y despido de cientos de trabajadores y trabajadoras del programa, cómo sostendrán las provincias los proyectos vinculados al PCI con recursos propios, entre otras dimensiones que no están en el decreto 386/18.

Otra de las cuestiones a destacar es sobre la enseñanza de programación y robótica que aparece como una novedad del PAC. Mientras que a partir del año 2015 (incluso antes), mediante resolución del Consejo Federal de Educación N° 263/15, se estableció la obligatoriedad de esta asignatura durante la escolaridad primaria y secundaria ya desde antes de esta resolución, a través del PCI, se empezaron a realizar talleres de robótica y programación para los estudiantes de manera opcional<sup>118</sup>. Otro de los talleres que se realizó sobre esta temática se denominó “Diseñando tu propio robot”<sup>119</sup> que luego fue presentado en el Festival Conectar<sup>120</sup>.

Desde el momento de creación del sistema operativo Huayra GNU/Linux en 2012, el PCI estaba implementando nuevas formas de creación contenidos vinculados a

---

<sup>116</sup> Módulo de Acceso y Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (MAUTIC) se llevó a cabo en el marco de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) a solicitud de la Dirección de Informática del INDEC, en el cuarto trimestre de 2017.

<sup>117</sup> Incluso uno de los lineamientos centrales sostiene que el plan se aleja de modelos instrumentalistas y propone cambiar el paradigma educativo por otro en el cual se promueva la apropiación crítica y creativa de las TIC (Manual de Orientaciones pedagógicas, 2017, 13).

<sup>118</sup> El 2 de diciembre de 2014 se llevó a cabo la conferencia «La implementación del software libre en la educación: proyecto educativo Icaro Robot y sistema operativo Huayra del programa Conectar Igualdad», en una jornada sobre Robótica Educativa en la provincia de Tucumán. Disponible en <https://www.educ.ar/noticias/125000/conferencia-la-implimentacion-de-l-emssoftwareem-libre-en-la-educacion>

<sup>119</sup> Disponible en <https://youtu.be/eVA-8jSImk0>

<sup>120</sup> <https://www.educ.ar/recursos/106783/taller-de-robotica-en-el-festival-conectar>

la programación y los videojuegos. Huayra es un sistema operativo libre desarrollado por Educ.ar para los Programas Conectar Igualdad y Primaria Digital (en ese momento, 2012). Siguiendo los principios y libertades del software libre, Huayra puede ser utilizado, estudiado, modificado y redistribuido. Está basado en Debian, que es una distribución reconocida y robusta, cuenta con más de 37 mil paquetes de software y soporta más de 10 arquitecturas de hardware.

Según su página oficial<sup>121</sup> (aún vigente), Huayra ha sido pensado para el uso de la comunidad educativa argentina, teniendo en cuenta sus necesidades y sugerencias. En este sentido el sistema incorpora una diversidad de aplicaciones educativas y múltiples herramientas útiles para el uso en el aula, y está en constante desarrollo. El equipo de Huayra es interdisciplinario, es decir que está conformado por programadores, sociólogos, comunicadores y artistas digitales que desarrollan y mejoran las aplicaciones y la documentación y brindan soporte a usuarios. Así se ve el fondo de pantalla de las netbooks cuando se inicia con el sistema operativo de Huayra:

Imagen N° 30

*Huayra GNU/Linux 3.1*



Nota: Fotografía tomada de la página de internet de Huayra.

---

<sup>121</sup> <https://huayra.conectarigualdad.gob.ar/>

## Imagen N° 31

*Huayra GNU/Linux 3.2*



Nota: Fotografía tomada de la página de internet de Huayra.

Según el tutorial de Huayra, la robótica es la ciencia que estudia el diseño y la implementación de robots, conjugando múltiples disciplinas, como la mecánica, la electrónica, la informática, la inteligencia artificial y la ingeniería de control, entre otras. A nivel general podemos decir que un robot es una máquina automática o autónoma que posee cierto grado de inteligencia, capaz de percibir su entorno y de imitar determinados comportamientos del ser humano. Los robots se utilizan para desempeñar labores riesgosas o que requieren de una fuerza, velocidad o precisión que está fuera de nuestro alcance. También existen robots cuya finalidad es social o lúdica.

Huayra también incluye una serie de aplicaciones con diferentes grados de complejidad, para aprender a programar desde cero. Algunos de los programas que presente este sistema operativo son: TurtleArt<sup>122</sup>, Scratch<sup>123</sup> (ya lo mencionamos anteriormente como el programa que utilizan en la escuela 2 para hacer los videojuegos), Pilas<sup>124</sup> y Alice<sup>125</sup>.

---

<sup>122</sup> Ideal para dar los primeros pasos en la programación. Gráfica tortuga es un término usado en computación gráfica como método para programar gráficos vectoriales usando un cursor relativo (la «tortuga») a unas coordenadas cartesianas. Las gráficas tortuga son un elemento clave en el Lenguaje de programación Logo.

<sup>123</sup> Scratch es un entorno de aprendizaje de lenguaje de programación, que permite a los principiantes aprender a escribir de manera sintácticamente correcta primero. Permite investigar, introducirse y jugar con la programación utilizando una interfaz gráfica muy sencilla. Es un entorno de programación que facilita el aprendizaje autónomo.

<sup>124</sup> Pilas es un motor para hacer videojuegos de manera sencilla, que trae personajes "actores" ya incorporados, con acciones ya predefinidas, las cuales podés utilizar para hacer un juego propio. Está dirigido a personas que comienzan a programar videojuegos y quieren lograr resultados interesantes y divertidos en poco tiempo. Pilas está desarrollado con el lenguaje Python, con lo cual al mismo tiempo se está aprendiendo un potente lenguaje de programación.

<sup>125</sup> Alice es un lenguaje de programación educativo libre y abierto orientado a objetos con un entorno de desarrollo integrado (IDE). Utiliza un entorno sencillo basado en «arrastrar y soltar» para crear animaciones mediante modelos 3D. Este software fue desarrollado por los investigadores de la Universidad Carnegie Mellon, entre los que destaca Randy Pausch.

De esta manera observamos que la enseñanza de la robótica y la programación iniciaron junto al auge del PCI en 2012 con la creación de Huayra. Y entendemos que en este sentido el PAC propone profundizar esta área como central para la formación de los estudiantes, pero no como una novedad como se dice.

El PAC propone la creación del Referente Institucional de Educación Digital (RIED), y propone que cada escuela nomine al menos un RIED, sugiere que sea un docente vinculado a las tecnologías y la informática. Antes con el PCI, estaba el cargo del RTI (referente técnico institucional) que era distinto al docente de la institución. Es decir que el rol del RTI era por un lado técnico para resolver dudas y reclamos sobre los equipos, pero también pedagógico porque era el encargado de acompañar y colaborar en la propuesta de actividades que los docentes deseaban realizar. Otra diferencia es que el RTI no pasaba como un docente de la institución sino que cada dependencia del PCI en las provincias absorbía la modalidad de contratación y pago. El RIED propone lo contrario ya que sugiere que sea un docente de la institución.

El PAC además propone la creación de “alumnos RED” que serían los referentes de educación digital, quienes por voluntad propia lideren la construcción de proyectos y el aprendizaje entre pares. Es parte de esta propuesta que se generen “Comunidades de aprendizaje” entre provincias, RIEDs, y REDs. No coincidimos con la modalidad de “alumnos referentes” porque se vincula a la idea de competencia y mérito de acuerdo a las competencias digitales.

También se desarrolló un “Catálogo de gestión de Aprender Conectados”<sup>126</sup> que cuenta con 260 recursos, a través de los cuales se pueden encontrar: marcos pedagógicos, recursos para la gestión de la educación digital en la escuela, materiales de formación para docentes y equipos jurisdiccionales, guías para estudiantes y familias, secuencias didácticas y experiencias de buenas prácticas.

La última cuestión por considerar es la formación docente, que en el PAC se propone como una apuesta, ya que entienden que con la mera entrega de dispositivos no es suficiente. En este sentido, se asemeja a lo que decíamos anteriormente sobre la brecha digital, el uso y apropiación de los artefactos es central para pensar la incorporación de las TIC en el aula. La oferta de formación del PAC incluye acciones

---

<sup>126</sup> Es un directorio en línea.

presenciales y virtuales, moderadas y autoasistidas<sup>127</sup>, además de recursos de microaprendizaje<sup>128</sup>.

Durante el PCI, podemos decir que uno de los elementos que faltó profundizar fue la capacitación docente<sup>129</sup>, sin embargo si existió y se realizaron múltiples talleres, jornadas y cursos en todas las provincias de manera presencial y virtual.

Entonces observamos que los fundamentos del nuevo programa son muy similares al PCI, es decir no propone algo diferente o superador. El PAC resulta ser otra versión del PCI, pero sin un componente esencial como lo era la distribución de netbooks a estudiantes y docentes (modelo 1 a 1) en comodato. Lo único que podemos destacar del nuevo programa es la iniciativa vinculada a la conectividad, que el PCI lo preveía junto a otras políticas públicas, pero no lograron concretarse en todo el país.

### **7.3.2 Del Modelo 1 a 1 al aula digital móvil (ADM)**

La nueva propuesta PAC definida como una política integral de innovación educativa que apunta a la alfabetización digital, presenta la modalidad del aula digital móvil (ADM) que reemplaza al modelo 1 a 1 que proponía el PCI.

El ADM<sup>130</sup> es un equipamiento que está compuesto por “x” cantidad de netbooks que varía según la matrícula, y está destinado para el uso de los estudiantes y docentes. Además también incluye otros dispositivos digitales como: impresora, servidor, cámara de fotos, pizarra digital, proyector y carrito.

---

<sup>127</sup> Es online. La modalidad de los cursos autoasistidos permite a los docentes inscriptos organizar su cursada según sus tiempos y espacios. En esta propuesta, lo que prevalece es el autoaprendizaje guiado a través de consignas para la organización de la lectura y la visualización de los materiales de estudio y la autoevaluación.

<sup>128</sup> El Microaprendizaje es una estrategia educativa que se caracteriza por la brevedad (máximo 15 minutos cada lección), granularidad (por la brevedad solo se focaliza en un tema) y variedad (el material de apoyo puede ser múltiple: videos, juegos, preguntas, etc.).

<sup>129</sup> Como desarrollamos en el capítulo 6 de esta tesis

<sup>130</sup> La propuesta del ADM en Argentina es similar a la de los “Laboratorios Móviles Computacionales” (LMC) que toman del modelo *Computer on wheels* (computadora sobre ruedas) lanzado en Chile en 2009.

## Imagen N° 32

*El ADM*



Nota: Fotografía tomada de la página de internet de PAC

Las recomendaciones que brinda el “Catálogo para la gestión de Aprender Conectados” sobre el ADM son: no exponer el equipo a altas temperaturas, alejar el equipo de líquidos, desactivar las ruedas del carro para su traslado, mantener apagados todos los dispositivos al momento de transportar y limpiar las pantallas de las netbook con paños suaves. Las netbooks son muy similares a las del PCI, la diferencia es que son para trabajar en equipos y no pueden llevarse a sus casas.

El servidor escolar sirve para generar una red entre las netbooks de la escuela, y para ampliar y organizar los recursos y materiales digitales. Es decir que cumple la misma función que el “piso tecnológico” que proponía el PCI. En las escuelas salteñas donde realizamos el trabajo de campo para esta tesis, observamos el uso de la plataforma Chamilo como una alternativa a la propuesta del servidor escolar que no siempre funciona bien por la cantidad de equipos en la institución.

Este “Catálogo para la gestión de Aprender Conectados” también propone sugerencias para la gestión institucional del ADM, por ejemplo sugiere designar un encargado para cuidar el ADM, es decir para tenerlo en condiciones cada vez que lo deseen utilizar. Además sugieren que es importante compartir un “calendario” en la nube/ en alguna pizarra sobre los días y horarios disponibles para utilizar el ADM, reservarlos con anterioridad es fundamental para no solaparse con otros pedidos, etc.



Aquí encontramos otra diferencia central con el PCI, en ninguna parte queda establecido cuantos ADM se entregarán por institución tentativamente, entonces no podemos analizar cómo podría ser la distribución/uso de tal equipo. El PCI al ser un modelo de distribución 1 a 1 no planteaba esta situación ya que todos los actores del aula contaban con su propio dispositivo. Es real que dependía de cada docente si se utilizaba o no, y de los estudiantes si llevaban o no la netbook. Pero eso no varía, porque ahora con el PAC también depende de la voluntad e interés del docente de reservar el ADM para usarlo o no.

#### **7.4 El futuro que se viene ¿o que ya llegó?**

Desde el año 2016, el Ministerio de Educación de la Nación promueve el desarrollo de planes operativos anuales integrales (POAI), en el marco de los desafíos que plantea el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende”, aprobado por Resolución del CFE 285/16, cuya “finalidad es lograr entre todos/as un país con una educación de calidad centrada en los aprendizajes, que brinde a la totalidad de los/as niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos/as los saberes socialmente significativos y las capacidades para su desarrollo integral en condiciones de igualdad y respeto por la diversidad”.

El Plan Operativo Anual Integral<sup>131</sup> pretende dar cuenta de las líneas de acción y actividades que cada provincia pondrá en marcha cada año para la consecución de los objetivos de mediano plazo, en función de sus realidades, necesidades y contextos. De este modo, se aspira a que el POAI sirva como una herramienta de planeamiento y gestión, además de plasmar las orientaciones priorizadas por la política educativa provincial en el marco de los acuerdos federales.

Los objetivos del POAI son: sistematizar las líneas de acción y actividades específicas que cada jurisdicción pondrá en marcha, e integrar las acciones de todas las áreas y programas para abordar las problemáticas principales en el marco de los acuerdos federales.

En el “Catálogo para la gestión de Aprender Conectados” se presentan diversos recursos que se identifican con las líneas de acción del Plan Operativo Anual Integral 2018, relacionadas con la Dirección Nacional de Innovación Educativa. Entre ellos se encuentran:

---

<sup>131</sup> <https://www.argentina.gob.ar/educacion/planeamiento/poai>

- el proyecto de fortalecimiento de la formación docente inicial, que plantea talleres de formación a docentes y estudiantes avanzados sobre educación digital, robótica y programación.
- el proyecto de universalización del nivel inicial, es decir para salas de 4 y 5 años, con talleres de sensibilización orientados a la integración de la cultura digital.
- el proyecto de innovación educativa, que sería la implementación de “Escuelas del Futuro” que implica formación y acompañamiento a docentes para el uso autónomo de recursos del proyecto en las escuelas.
- el proyecto de consolidación de estudiantes RED y creación de la red solidaria con docentes y otros estudiantes.
- el proyecto de consolidación del RIED
- entre otros.

Estos proyectos están todos orientados a la formación docente como foco central que plantea el PAC. También, aunque no queda claro en el decreto 386/2018, se da a entender que este programa está orientado a estudiantes y docentes de la escuela primaria y secundaria.

En este apartado fuimos detallando las diferentes características que presenta el nuevo programa y que plantea sólo en el caso de la formación docente, una profundización de lo que fue la acción del PCI durante los 8 años de gestión. En el caso de las otras características se perciben como muy similares al Conectar Igualdad. Lo que sí varía completamente es la distribución de equipos y la modificación de la modalidad, pasando del 1 a 1 al aula móvil.

A lo largo de este capítulo fuimos desarrollando diversas perspectivas de lo que implica el acceso a la tecnología como derecho, tanto desde la percepción de los estudiantes y docentes en las escuelas analizadas, como desde el Estado Nacional y la transformación de su rol como garante de derechos en los últimos años. Creemos que es importante la soberanía tecnológica, por eso apoyamos las políticas de diseminación TIC, especialmente el PCI por lo que implicó, no sólo en la entrega de millones de netbooks, sino también por lo que se produjo alrededor como la generación de más trabajo e impulso de la industria argentina. También es importante sostener que la robótica sea libre e independiente y en lo posible de bajo costo (de allí la importancia que se sostenga el sistema operativo Huayra, por ejemplo), para que sea inclusiva y

nadie se quede afuera. Finalmente entendemos que el acceso a las tecnologías en la educación es un derecho y un eje fundamental en la construcción de un futuro con equidad.

## REFLEXIONES FINALES

*“La disputa por el sentido es una más  
de las batallas a dar”*

Mastrini y De Charras (2004, p.15)

Esta tesis intentó aproximarse a los procesos de apropiación de las tecnologías en sectores populares salteños, tanto rurales como urbanos, a partir de la implementación del PCI. La investigación permitió indagar cómo las y los destinatarios específicos de esta política entienden a la tecnología, cuáles son sus percepciones y narrativas frente al desafío de la educación digital, y cómo la vinculan con la perspectiva de su propia situación y la de sus ámbitos próximos de experiencia.

A nivel general, pudimos comparar la implementación de las distintas políticas de acceso a las TIC en escuelas de Salta, tanto PCI como Educación Rural mediada por TIC, para eso logramos describir y analizar los usos de las tecnologías digitales que realizan los estudiantes y docentes adentro y afuera de la escuela. De esta manera, se dio cuenta de algunas de las dificultades, potencialidades y limitaciones que presentan los dispositivos digitales – netbooks especialmente- como herramientas de aprendizaje, para docentes y para estudiantes. Para lograr estos objetivos se tomaron las diferentes percepciones y relatos de los jóvenes y docentes con respecto a las TIC y específicamente al PCI como política pública.

La tesis inicia con la presentación del tema problema, objetivos y metodología utilizada. Luego (como parte de los antecedentes) desarrolla las tres etapas de ejecución de políticas de inclusión digital en Latinoamérica. La primera etapa fue “La era de los laboratorios” (1990-2000), la segunda fue “la era de los portales (2000), y la tercera “la era de los móviles” (2010- actualidad), que propone la integración de equipos en el espacio áulico y utilizarlos en las actividades cotidianas de enseñanza. Este nuevo paradigma de la era de los móviles es el que actualmente impera en América Latina y en el mundo en general. Aquí se presencia el modelo “Uno a Uno” que se desarrolló específicamente en esta tesis. A partir de la primera década del 2000 en distintos países de América Latina se aplicaron diferentes programas basados en el modelo 1 a 1. Los pioneros fueron Bolivia y Uruguay; luego Perú, Venezuela y Colombia, El Salvador, Nicaragua, Brasil y Chile. En una segunda etapa iniciaron Argentina, Paraguay, Ecuador, Costa Rica y México.

Hay autoras, como Ana Rivoir (2016), que sostienen que en nuestro continente ha predominado un paradigma tecnologicista en el diseño de políticas para la inclusión digital, es decir que los programas latinoamericanos, en su gran mayoría, apostaron

principalmente a la entrega de equipamiento y no tanto a las políticas de formación y alfabetización digital.

En Argentina el Programa Conectar Igualdad (PCI) fue un ambicioso programa que se tradujo en una política pública de inclusión digital que vino a revolucionar otras experiencias anteriores, especialmente por la magnitud que implicaba. Las netbooks fueron distribuidas a estudiantes y docentes de todas las escuelas secundarias públicas argentinas, pero también a los estudiantes de los profesorados de educación pública, escuelas especiales, etc. Se distribuyeron más de 5 millones de netbooks (hasta 2015), superando a todos los países del continente. Además, fue ambicioso porque planteaba objetivos vinculados a cuestiones políticas y culturales, como lo es la revalorización de la escuela pública. Otro dato que no es menor es que el uso de las TIC se extendió a toda la familia y habilitó, en numerosos casos, el primer contacto con la computadora de los padres y madres de estos estudiantes (Benítez Larghi y Lemus, 2012).

El PCI estuvo respaldado por un modelo de Estado que se comprometió con esta política que implicaba muchos factores para la concreción de sus objetivos. De esta manera el comité ejecutivo conformado por diferentes organismos del Estado Nacional (el Ministerio de Educación, la ANSES, el Ministerio de Planificación y la jefatura de gabinete) fue central para colaborar en la formulación, implementación y evaluación del programa. También indican ese compromiso todas las demás acciones que se llevaron a cabo como la convocatoria de proyectos de voluntariados con las Universidades Públicas, el festival conectar, la maratón de robótica, el postítulo docente en TIC, entre otras.

### **Las políticas de diseminación tecnológica en un ámbito desigual**

Kessler (2014) sostiene que las provincias del NOA son las más desiguales de toda la Argentina, esta afirmación se consolida cuando observamos los datos del Censo 2010, por ejemplo que la población rural de Salta con NBI (necesidades básicas insatisfechas) es porcentualmente la más alta del país. A lo largo de la tesis también tomamos las apreciaciones de este autor cuando plantea la existencia de esferas o dimensiones de bienestar. Específicamente es en la esfera de la educación donde se producen mayores controversias en torno a la desigualdad durante el período 2003-2013: por un lado, desde los años 90 se observa un paulatino y constante incremento de la cobertura educativa y, en años más recientes, un aumento de presupuesto muy

significativo (Kessler, 2014). Sin embargo, “en dirección contraria, perduran desigualdades en el sistema: en la calidad de la educación, en la cantidad de horas y días de clases, en los presupuestos educativos provinciales, en los sueldos docentes, entre otros” (2014, p.118). Esta controversia, sin embargo, nos alienta a pensar en las posibilidades que se abren cuando más generaciones de jóvenes pueden acceder educación y a las nuevas tecnologías, y en lo que implica que la población de sectores más desfavorecidos (como los parajes rurales salteños) tengan más posibilidades de estudiar, de acceder a las TIC y de tener otras aspiraciones y expectativas de inclusión social, cultural y digital.

Como venimos diciendo, la desigualdad provincial y regional se profundiza en las áreas rurales alejadas de los centros urbanos del NOA. Esta investigación indica que la especificidad de las desigualdades tecnológicas no puede explicarse *sólo* a partir de la división entre quienes tienen acceso a las TIC y quienes no lo tienen, sino que también se manifiestan a partir de otras dimensiones como las competencias o las habilidades digitales, los usos y las apropiaciones tanto de los dispositivos digitales como de Internet.

La creación del PCI en nuestro país les impuso un nuevo desafío a las escuelas, ya que esta política y el modelo de Estado que la sostenía, las concebían como un medio privilegiado para democratizar el acceso al conocimiento. El desafío era preparar al sistema educativo para que forme a sus estudiantes en la utilización comprensiva y crítica de las nuevas tecnologías. En este sentido, cuando el PCI se presentó no se refirió solamente al acceso y uso instrumental de las TIC (como muchos criticaron, según puede verse en Chachagua, 2014), sino que también propuso el aprendizaje de competencias digitales y de estrategias para la apropiación de estos nuevos dispositivos.

En ese sentido, recordamos que Ozlack (1984) concibe al Estado como garante de ciertas relaciones, como una forma de articulación de sujetos sociales, es decir que “el Estado es articulador y organizador de la sociedad” (Ozlack, 1984, p.9). Desde esta perspectiva la creación del PCI en 2010, se anuncia como parte de las estrategias de un Estado presente y garante del derecho a la educación y a la comunicación. Del mismo modo, podemos decir que la posesión de la netbook no dirime la cuestión de la inclusión y exclusión, social o digital. En Argentina la implementación del PCI resultó el puntapié para iniciar y continuar pensando las políticas vinculadas a la inclusión digital, y para hacerlo como parte de las condiciones de vida de los sectores más

vulnerados socialmente, o más postergados en la agenda política, y desde la centralidad estratégica e institucional de la educación secundaria pública como localización privilegiada para políticas de disseminación orientadas a la equidad (en este caso, tecnológicas).

### **De los usos, apropiaciones y domesticación de las TIC en las aulas**

La llegada del Conectar Igualdad a las escuelas argentinas, y especialmente a los hogares argentinos, ha producido una verdadera transformación en la vida de los jóvenes. Quizás sea arriesgado sostener esta idea, pero posiblemente no exista programa como el PCI en nuestro país (por lo menos en el último medio siglo) que haya impactado de tal manera en la comunidad educativa y social. Podemos afirmar esto a partir de las narrativas de los propios estudiantes y docentes entrevistados en esta tesis. Acceder a un dispositivo propio, como la netbook, y que pudieran llevárselo a sus casas se convirtió en un derecho no sólo de los jóvenes escolarizados sino también de sus familias, logrando así que sea la primera computadora en el hogar (en muchos casos, y especialmente en el ámbito rural).

Entonces, la llegada y entrega de los dispositivos a sus destinatarios fue el primer paso de esta transformación, que inició en diferentes momentos en cada institución. Hay quienes aplaudieron la llegada mientras que otros/as simplemente las recibieron. Para la gran mayoría, ese objeto se nombró como la “netbook del gobierno”, muchos destinatarios indicaron que “es pesada” o sostuvieron que “(las y los destinatarios) no saben usarla”. Sin embargo, como lo muestra el trabajo en escuelas específicas de la provincia de Salta para la mayoría de los actores implicados en este programa la netbook impactó positivamente en sus condiciones escolares y de vida.

Lo dicho indica que en Salta y en el punto de vista de estos actores se cumple la idea de la “sinécdoque tecnológica” que asocia a la disponibilidad del dispositivo (la netbook) los procesos generales asociados a la inclusión tecnológica. Ahora bien, el mismo estudio también indica que, indagando en profundidad, las narrativas de estos actores aluden a que la introducción de las TIC en las aulas ha sido un proceso (aún en desarrollo) complejo, con muchas problemáticas y limitaciones (por cuestiones técnicas de la netbooks, por no saber utilizar los dispositivos o simplemente por no desear usarlos), pero también con muchos intentos creativos y buenos resultados (como la muestra de fotografías históricas en la Escuela 2).



Es así que en el capítulo 3 desarrollamos los diferentes usos educativos que se dieron en las escuelas seleccionadas, entre ellos la utilización de programas básicos, como el CMAP TOOLS o el MOVIE MAKER, pero también de otros muy específicos como el GEOGEBRA o el ACD CHEM SKETCH. En todos los casos, tanto docentes como estudiantes reconocieron que no sabían utilizarlos completamente, y que siempre se necesitó de un proceso de enseñanza aprendizaje previo para poder concretar las actividades propuestas. También se puso en valor una propuesta alternativa que en dos de las escuelas resultó de uso frecuente: la plataforma Chamilo, con la que no necesitan conexión a internet sino simplemente conectarse a la red del colegio (por medio del piso tecnológico disponible en las escuelas). Con esa plataforma, los docentes pueden subir y compartir contenidos educativos, actividades, textos, videos; también hay foros, encuestas, y chat entre los estudiantes. Esta plataforma muestra, además, parte de un problema transversal y recurrente. Efectivamente, en las tres escuelas<sup>132</sup> se presenta como problemática la poca o nula conexión a internet, sin embargo, esto no imposibilita el uso de las TIC en las aulas. Excepto en las escuelas rurales donde la conexión a la red es fundamental para acceder al material de estudio.

También entre los principales usos educativos, se destaca el caso de la Escuela 2 y la programación de videojuegos. Esta innovadora propuesta está en pleno desarrollo, con escasos recursos pero con muy buenas intenciones. Aquí no sólo se refleja la necesidad de mayor capacitación con relación a la programación y robótica, sino también la demanda de mejor equipamiento y más dispositivos. Además de la persistencia de la disponibilidad del objeto-netbook (la referida “sinécdoque tecnológica”), los saberes asociados a ese objeto y la necesidad de procesos formativos específicos, el trabajo colaborativo, en la experiencia de esta escuela, es fundamental para concretar sus objetivos. Esta dimensión complejiza las relaciones con el dispositivo y lo introduce en un proceso general, contextual, atento a las particularidades de las vinculaciones sociales que se dan en ese entorno específico.

En el caso de la Escuela Rural Mediada por TIC nos encontramos con una experiencia única y diferente a la de las escuelas urbanas estudiadas. Como ya explicamos en los capítulos precedentes, la modalidad de mediación por tecnología brinda muchas ventajas para los estudiantes que están alejados de las ciudades y que

---

<sup>132</sup> Escuela 1: Barrio Palermo y alrededores (Salta capital), Escuela 2: Villa Mitre y alrededores (Salta capital), Escuela 3: Sede La Bomba y Santa Teresa- Dpto. de Anta (Salta).

antes de la implementación de este proyecto no podían acceder a los estudios secundarios. Pero, a la vez, también esta modalidad presenta diversas desventajas que muchas veces obstruyen el proceso de enseñanza aprendizaje como la poca conectividad a internet y la falta de acceso a servicios básicos. Las netbooks necesitan cargarse para funcionar plenamente, y para eso la luz eléctrica es fundamental. Aunque la escuela cuente con sus propios paneles solares, estos no siempre garantizan la energía que se requiere. El agua potable no se relaciona directamente con las netbooks, pero si con los estudiantes y miembros de la escuela y la zona rural, porque es un recurso básico e indispensable para la vida humana. Y la conectividad es lo que permite la conexión, especialmente con la sede central donde se encuentran los docentes y directivos de la escuela. A pesar de la intervención del Estado, que no siempre es suficiente, estas desventajas existen, y tanto docentes, directivos como estudiantes trabajan y luchan colectivamente día a día para lograr los mejores resultados, que son concretamente que los jóvenes puedan estudiar, que puedan aprender, terminar el nivel secundario y acceder a mejores posibilidades (de educación, trabajo, cultura, etc.).

Luego de analizar los diferentes usos y apropiaciones que realizan tanto estudiantes como docentes de las TIC, podemos decir que ni todos los jóvenes pueden ser considerados como “nativos digitales” sólo por ser jóvenes, ni todos los docentes pueden ser calificados como “inmigrantes digitales” simplemente por una cuestión etaria. La realidad en estas escuelas es más compleja, los grupos de estudiantes y docentes son heterogéneos tanto en la ciudad como en el campo. Parafraseando a Roxana Cabello, todos nos movemos en un “entorno tecnocultural” pero también todos participamos de él de manera desigual (2011, p.25). Hay estudiantes, como Marisa (15 años, estudiante, Escuela 1), a quienes les encanta la informática, se preparan para aprender más y poder trabajar con ello en el futuro; pero también hay otros, como Juliana (15 años, estudiante, Escuela 2), a quienes no les gustan las nuevas tecnologías pero colaboran con sus netbooks en la economía del hogar, para que su mamá pueda desarrollar su trabajo (de repostería casera). En el caso de los docentes sucede algo parecido, Carmen (39 años, profesora de inglés, Escuela 1) plantea temores y obstáculos que se le presentan cuando intenta usar las TIC en el aula y Sergio (52 años, profesor de química, Escuela 2) también reconoce los “riesgos” de poner en funcionamiento las tecnologías disponibles, sin embargo se anima a probar y superar esas situaciones. Ambos son compañeros de la misma institución (Escuela 1), tienen diferentes

perspectivas de enseñanza-aprendizaje, navegan en el mismo entorno tecno cultural, aunque de distintas maneras.

Los diferentes usos de las netbooks que hemos identificado en esta tesis muestran que cuando hablamos de políticas de disseminación tecnológica (en el caso del PCI), podríamos asociarlas a la búsqueda en torno a las políticas nacionales de comunicación (PNC), desde la perspectiva teórica que planteara pioneramente Luis Ramiro Beltrán (1976) para Latinoamérica. Específicamente, el teórico boliviano las entendía como un conjunto integrado, explícito y duradero. Entendemos que las PNC precisan de un Estado presente y democrático, que tome en cuenta los derechos humanos de toda la población y los haga respetar sin hacer diferencias. En este sentido, las políticas de disseminación tecnológica deberían ser pensadas en articulación con esos principios, y desde un conjunto integrado y multidisciplinar, para que se consideren todos los factores (contexto de aplicación, destinatarios, etc.) que se ponen en juego a la hora de distribuir dispositivos digitales (por ejemplo las netbooks del PCI); debe ser explícito, porque el conjunto de políticas deben estar previamente diagnosticadas para luego ser planificadas desde los objetivos, metodología, proceso de implementación, hasta los posibles obstáculos o limitaciones que se puedan presentar, todo esto para poder apostar a ciertas metas como la creación de nuevos contenidos digitales, el acceso a la educación para todos (por ejemplo, el caso de la Escuela 3 rural mediada por TIC), entre otras; y finalmente también tiene que ser duradera, porque este tipo de programas deben implementarse por etapas y con tiempos establecidos, es decir que para conseguir resultados se debe prever un tiempo considerable de ejecución, evaluaciones constantes, etc.

Por tanto pensar las políticas de disseminación tecnológica en relación con el paradigma de las políticas nacionales de comunicación, nos lleva a preguntarnos si se trata de políticas o estrategias para la reducción de la brecha digital (como dice el decreto de creación del PCI), o para conseguir la inclusión social y digital en todo país. Pensar, planificar y ejecutar este tipo de políticas implica un posicionamiento del Estado que es fundamental para garantizar los procesos de comunicación democrática, por lo que podemos decir que el PCI se refiere a un programa específico, pero también a una estrategia que resultó novedosa e impactante no sólo en Argentina sino en toda Latinoamérica.

### **¿Y qué pasó en los hogares?**

Una de las características más sobresalientes del PCI y una de las más elogiadas por los estudiantes fue el comodato, como figura que habilitó la disponibilidad más allá del aula y en plena juventud. Las netbooks siempre fueron de ellos, desde el primer día que se las entregaron y en pleno registro de que se las podían llevar a su casa. Y, como tal, las netbooks se trasladaban de la escuela a la casa, al barrio, al club, a las plazas, y a todos los ámbitos de sociabilidad de los y las estudiantes.

Al mismo tiempo, el comodato fue también uno de los factores más criticados por la prensa y por otros actores que sostenían que hay estudiantes que venden las netbooks, “no las cuidan”, “no las valoran”, etc. El trabajo de campo muestra que, tanto las y los docentes las y los estudiantes entrevistados, en su gran mayoría destacan como rasgo positivo del programa la distribución de una computadora para cada uno. Algunos relatan esa disponibilidad de la netbook propia como “algo imposible”, “un sueño” o “un gran avance en términos educativos”. Esa valoración positiva del programa por parte de la mayoría de sus destinatarios y destinatarias, para nosotros, indica que la decisión política de diseñar e implementar el PCI en el marco de los modelos 1 a 1, constituye un gran avance social e inclusivo.

En el capítulo 5 los estudiantes narraron diferentes formas de apropiación de este objeto: una parte indicó que no comparten sus netbooks “porque es de ellos”, mientras que otros resaltaron que las comparten y la ponen a disposición de la familia para resolver lo que necesiten, e incluso hay casos de estudiantes que no las usan, pero sus familias sí lo hacen. La posibilidad de llevarse los dispositivos al hogar, y por tanto a donde ellos quieran, implicaba también que se haga “realidad” la idea de la inclusión digital. La netbook es de ellos, siempre, en todo lugar, y a toda hora. Esto se destaca especialmente en términos de posesión, de allí la posibilidad y la elección de los mismos jóvenes de compartir o no su propio dispositivo.

Si bien en la tesis observamos que tanto la ciudad como la ruralidad presentan diferentes ecosistemas tecnológicos, en ambos casos existen y son variados, y esto permite además que las netbooks se sitúen allí de diferentes formas también. En estos ecosistemas, las netbooks del PCI pueden llegar a pensarse como elementos de transición, entre los televisores familiares ya domesticados en la mayoría de los hogares (o las radios en el caso de la ruralidad) y la innovación de los celulares que ahora llegan a las casas para quedarse, con sus múltiples funciones y elementos.

También la netbook es vista como un artefacto que permite el ascenso social. Muchos estudiantes cuentan que sus padres “les permiten” usar las netbooks sin cuestionamientos (no es el caso de los celulares) porque es la forma en la que podrán aprender y estar preparados para enfrentar los desafíos del futuro laboral. Si bien las representaciones de las computadoras como objeto tecnológico clave para el progreso educativo y social en las clases populares se han mencionado en parte de la bibliografía como ingrediente persistente de los imaginarios tecnológicos de los últimos treinta años, esas interpretaciones sobre estos dispositivos se refuerza, en estas escuelas y en la Argentina en general, por el lugar de llegada y diseminación: la escuela pública. Las netbooks del Conectar, entonces, suman una capa de legitimidad en sus usos juveniles a la ya existente en los imaginarios sociales de las clases populares sobre las tecnologías digitales como mediadoras privilegiadas del conocimiento escolar, habilitando una relación de los y las jóvenes con el dispositivo que resulta diferente a las interpretaciones de las y los adultos del hogar sobre otros objetos tecnológicos.

En el caso de la escuela rural, los adultos presentan cierta “distancia” con las netbooks, que puede relacionarse con itinerarios sociobiográficos que no incluyeron previamente -o incluyeron mínimamente- la posesión, conocimiento, uso, gusto o interés de dispositivos tecnológicos personales, sumados a que en las zonas rurales de las escuelas visitadas el servicio de energía eléctrica es deficiente o nulo, situación crítica que implica un importante obstáculo para el uso.

La llegada de las netbooks junto al paquete TIC que permite la escuela rural mediada por tecnologías, y especialmente el acceso a internet – aunque sea por algunos momentos- modificó completamente el paisaje sociotécnico y las condiciones de accesibilidad, se instalaron antenas que permitieron, no sólo a los estudiantes y docentes de la escuela, sino al pueblo en general, conectarse a la gran red y acceder a la información, a la comunicación, al entretenimiento de maneras novedosas y más eficientes.

### **“Siempre soñé con una computadora o un celular de esos que hacen todo”**

Describir y caracterizar las relaciones de las experiencias tecnológicas habilitadas por el PCI con los y las jóvenes de las escuelas analizadas fue uno de los desafíos principales de esta tesis. Cada uno de estos estudiantes es diferente, pero a la

vez comparten similitudes que permiten pensarlos como colectivos heterogéneos o al amparo de la idea de culturas juveniles (Reguillo, 2000).

El trabajo de campo indica que ser joven no depende solamente de la edad, sino de una variedad de factores (la generación, el crédito vital, la clase social, el marco institucional y el género) que los constituyen como tal (Margulis, 2008).

A partir de la variedad de experiencias relevadas a través de las narrativas de los y las jóvenes estudiantes de las escuelas 1, 2 y 3 de la provincia de Salta, se puede decir que el consumo de tecnologías digitales es una de las características más importantes que todas estas culturas juveniles comparten. La tecnología aparece muy presente en la mayoría de los casos, aunque es desigual por el acceso y también por el uso y la apropiación. Por este motivo, seguimos destacando la importancia del comodato y de la aplicación de un modelo 1 a 1 que implicó el PCI. Es que la disponibilidad de la netbook como TIC viene aparejada con los consumos culturales de sus jóvenes destinatarios y destinatarias (la música que escuchan, los programas de televisión o películas que ven, cómo se visten, qué leen, etc.), y esta combinación es central en la constitución de identidades. Entonces, la mediación no es menor, ya que es una forma de entender el mundo y ese mundo que ellos construyen a partir de sus identificaciones, sus búsquedas de similitudes y diferencias; sus ideas sobre la desigualdad y la igualdad; su percepción de lo público, lo propio y lo común, entretejidos en el objeto-netbook; de las relaciones intergeneracionales y de las posiciones escolares. La idea de que “tener una computadora antes era de gente con plata” es una de las representaciones más fuertes que emergió del trabajo de campo, esa diferenciación de “clase” (que plantean los mismos estudiantes, destinatarios de la política pública) ya sea por acceso, conocimiento y/o posibilidades económicas para comprar un dispositivo digital, da cuenta también de las situaciones en las que muchos de los estudiantes viven, tanto en el campo como en la ciudad. Todos los casos (Palermo, Mitre, La Bomba/ Santa Teresa) se presentan como enclaves de pobreza y desigualdad persistentes, porque los parajes rurales presentan la falta de luz eléctrica y de agua potable (a la que se suma Palermo también), la falta de conectividad en las tres escuelas; además en la mayoría de los casos la netbook del PCI fue la primera computadora en el hogar (ya que por la situación económica de las familias era “imposible” pensar en acceder a una), entonces se evidencia que la presencia del Estado en estos lugares es fundamental, para resolver las cuestiones centrales como los recursos básicos pero también para garantizar la

educación y la salud (todas las escuelas analizadas brindan desayuno/merienda y almuerzo para sus estudiantes por el contexto social y económico en el que se encuentran las instituciones).

Por otra parte, el uso de las redes sociales es casi general, y en la mayoría de los casos se trata de Facebook. Hay docentes que tienen mucha desconfianza con el uso y abuso de internet y las redes, porque “distraen” pero también porque “temen ser objeto de sus estudiantes” (visibilidad invertida, Dussel, 2010) ya sea por burla y/o crítica, que los estudiantes los graben o les saquen fotografías que luego circulen por las redes sociales. La escuela 1 planteó una estrategia de trabajo junto a redes sociales como una iniciativa institucional para “no quedar afuera de lo que los estudiantes hacen” pero a la vez porque creen (por lo menos desde la dirección) y apuestan a la inclusión de las TIC, especialmente de Internet, en todas las dimensiones de la educación. La escuela 3 plantea una situación similar, pero en este caso se da por la necesidad de mantenerse comunicados, para poder concretar las diferentes instancias de enseñanza aprendizaje. La escuela 2 plantea más limitaciones y no se registran usos de redes sociales en el aula. Sibilia (2008) plantea la necesidad de entender las nuevas formas de expresión de los jóvenes –como un desafío, especialmente para padres/madres y docentes- a través de internet porque de esa manera se podrá comprender las formas y los fundamentos de exhibición y exposición de los estudiantes en las redes.

### **(Re) pensarse como docentes**

En Argentina, muchas aulas están conectadas y muchas no. En esta tesis trabajamos específicamente con aulas conectadas y observamos cómo se genera una tensión cuando se interrumpe la clase por algún problema técnico con la netbook o con la red, lo que implica una modificación de la clase, o se produce un cambio en la modalidad de trabajo en el aula, etc. Estas situaciones son frecuentes en las aulas conectadas, y son parte del desafío educativo digital.

La lectura y sistematización de antecedentes de investigación sobre Comunicación y Educación nos permitieron reflexionar sobre estas dos grandes áreas mientras nos ocupábamos del PCI, analizando los alcances y limitaciones de las políticas públicas vinculadas a las TIC. Además, nos dio lugar a (re)pensar el rol docente -plantearlo como “las docencias”- y las modalidades de enseñanza-aprendizaje tradicional, ambas cuestionadas en plural.

El campo de la Comunicación/Educación, según Huergo (2001) representa un territorio común, “tejido por un estar en ese lugar con otros, configurados por memorias, por luchas, por proyectos”. Es decir que se refiere a un espacio de encuentro y reconstrucción permanente de sentidos, de utopías, de conocimiento que podemos llamar cultura. Desde la perspectiva clásica, Héctor Schmucler (1984) plantea a la Comunicación/Educación no sólo como un objeto constituido, sino principalmente como un objetivo por lograr; objetivo que conjuga deseo e interés crítico, que da sentido a las prácticas. Y este deseo/interés, esta voluntad de transformación es típico en el pensamiento latinoamericano al vincular la teoría y la práctica con la ética y la política. En este sentido es fundamental tener en cuenta el contexto en donde se implementó el PCI, como vimos cada barrio/zona tiene sus propias características, pero también presentan similitudes entre sí como la situación de desigualdad persistente. La relación comunicación/educación que se presenta en cada escuela, un territorio en común donde se comparten “reglas de juego” pero también se presentan limitaciones y diferencias, constituye la trama sociocultural –esencial para comprender este territorio- en la que se encuentran los docentes, los estudiantes, los directivos con diferentes percepciones, objetivos, deseos, prácticas y utopías, pero también se da esa relación en los hogares con las familias y los amigos. Por lo tanto, la escuela y el hogar se constituyen como territorios en común donde se materializan estas dos grandes áreas: comunicación y educación.

A partir de las voces de los docentes pudimos observar que más allá de los miedos y las limitaciones presentadas, hay una gran demanda de capacitación específica que permita adquirir ciertas habilidades digitales para luego ponerlas en práctica en las aulas. Si bien el PCI dio un paso importante en la capacitación, las medidas asociadas al programa no fueron suficientes. Las críticas por parte de los y las docentes son variadas, desde la modalidad y los horarios hasta los requisitos solicitados, pero principalmente creemos que las capacitaciones no fueron suficientes porque faltó realizar un diagnóstico previo de las expectativas y las capacidades ya instaladas entre las y los docentes. Al mismo tiempo, no todos los y las docentes son iguales, no todos estudiaron la misma carrera, provienen de diferentes instituciones y tienen recorridos profesionales diversos; los docentes, así como los estudiantes, son conjuntos heterogéneos, con múltiples perspectivas y objetivos. Se suma a estas dimensiones, la necesidad de pensar las capacitaciones también a nivel local e institucional. Es decir, no sólo desde la



estructura de lo que hay que saber, “en general” sobre “usos educativos y/o pedagógicos” de las TIC sino también de las realidades existentes en las instituciones. También es evidente que conocer la población “objetivo” implica un mayor trabajo en el territorio, más actores involucrados, y por lo tanto, más presupuesto. En la Escuela 2, los RTI propusieron y llevaron adelante jornadas de capacitación organizadas a nivel institucional, pero tampoco fue suficiente, por falta de estructura y por las formas de validación, entre otros factores.

Ahora bien, las preocupaciones por la “falta de capacitación” expresada recurrentemente durante las entrevistas no agotan el problema, ya que -tal como lo señala parte de la bibliografía sobre Comunicación y Educación- se trata además de la transformación del rol docente, cuando tal cambio se asocia específicamente a las tecnologías o a un programa de innovaciones como el PCI. Jesús Martín Barbero (2001) señala que se trata de nuevos modos de percepción y de lenguaje, de nuevas sensibilidades y escrituras, entonces la tecnología deslocaliza los saberes modificando tanto el estatuto cognitivo como institucional de las condiciones del saber. Esto indica que las TIC atraviesan y transforman a toda la comunidad educativa. El trabajo de campo señala que el PCI modifica las practicas docentes tradicionales, Ricardo (45 años, profesor, Escuela 1) decide evaluar por medio de la netbook con el sistema por opciones, y Juan Ignacio (29 años, profesor, escuela 2) pone en comunicación a estudiantes de dos instituciones diferentes por medio de plataformas educativas así comparten sus producciones y reflexiones. Estas ideas innovadoras –que muchas veces presentan algunas problemáticas al momento de su desarrollo- fueron puestas en práctica en el marco de la inclusión de las TIC en el aula. Y eso es lo más valioso, que se animan a probar y a equivocarse, y no por eso rendirse, sino mejorar para conseguir una plena aplicación de la política pública.

También en esta tesis destacamos la importancia de (re) pensar la educación en un contexto envuelto en nuevas tecnologías, no sólo son las aulas, los docentes o los estudiantes, también que la tecnología necesita ser mediada pedagógicamente (Vásquez, 2017). Con esto nos referimos a que se tiene que apuntar al interés de los actores (todos) que intervienen en la educación en darle sentido a la información recibida mediante el uso de las TIC y su incorporación a la vida cotidiana.

Ines Dussel (2010) propone tres dimensiones para enfrentar las grandes innovaciones vinculadas a la producción y circulación de conocimientos en la cultura digital:

- ✓ la organización pedagógica del aula,
- ✓ la noción de cultura y su relación con el conocimiento
- ✓ y las formas de producción del conocimiento –lo que denomina “sistemas de autoría” en la generación de saberes.

Para la autora, la proliferación de las netbooks como artefactos tecnológicos permanentes en el aula, con sus pantallas individuales y su conexión en red, suponen una redefinición del aula en tanto “espacio pedagógico”. Además, menciona que la aparición de los celulares en el aula implica el diseño de estrategias muy distintas para convivir con estos nuevos artefactos. Dice Kiku Adatto “la experiencia del mundo se vuelve una ocasión para posar, nos guste o no” (Adatto, 2010, p.58). Cuando el profesor Sergio (52 años, escuela 1) quiso poner en marcha una clase (la de química con la experiencia del huevo saltarín) con todas las tecnologías disponibles, se dio cuenta de la necesidad de pensar primero el espacio áulico, para evitar los riesgos de dispersión y entretenimiento, pero ¿se puede evitar?, Sergio es consciente de lo que implican las TIC y sostiene que hay prácticas que no se pueden modificar de repente, como evitar que un estudiante se quiera conectar a facebook mientras realizan una tarea con la netbook o el celular, pero también sabe que esas prácticas se modificarán con el tiempo, cuando las TIC estén totalmente familiarizadas y domesticadas tanto en la escuela como en los hogares.

La segunda dimensión refiere a que la escuela siempre fue una institución de transmisión cultural organizada en cierto momento histórico en torno a una idea de cultura pública y con el predominio del pensamiento racional, reflexivo y argumentativo. Se basó -principalmente- en la cultura impresa, con un eje definido en la escritura a la que se consideraba el indicador del pensamiento intelectual más sofisticado (Area Moreira, 2001; Cassany, 2006). En cambio, muchas de las TIC se estructuran a partir del usuario y prometen acomodarse a los gustos del cliente a partir de su empatía emocional, con horizontes de plazos cortos y renovables. Proveen un acceso descentralizado a una enorme cantidad de información que se organiza con criterios distintos a los tradicionales (Ito, 2010; Stiegler, 2009). La experiencia de la escuela rural mediada por TIC demuestra que la escuela sigue siendo la mayor

institución de transmisión cultural, pero en esta oportunidad ya no se fija sólo con lo impreso, ya que en esta mediación lo digital es lo primordial, muchas de las evaluaciones son online, “múltiple choice”, por skype o por audios de whatsapp. Incorporar todas las tecnologías disponibles implica mucho más que re pensar el espacio áulico sino que también se refiere a transformar las formas tradicionales de transmisión del saber para que sean espacios de construcción colectiva de múltiples lenguajes, que también son culturales.

Otra de las cuestiones es que Martín Barbero (2006) plantea que en la era digital el saber está desorganizado y deslocalizado, es decir que está menos atado a series fijas y circula más libremente en colecciones que van armando los usuarios, “sean muy eruditos o muy legos”. En ese sentido, la disponibilidad y acceso a múltiples contenidos a través de las netbooks puede hacernos pensar en el rol de “curaduría” que ejercen los y las docentes que, si bien se relaciona con tareas anteriores, adquieren una nueva dimensión. Una actividad de combinación que ponga en sintonía los ritmos pedagógicos del aula (que sigue existiendo, y que además es el lugar desde el cual se produce el primer encuentro, la llegada del dispositivo del PCI) con los ritmos de las culturas digitales.

Omar Rincon (2017), en relación con el fenómeno de la televisión como experiencia audiovisual expandida, plantea que la educación y el maestro pueden ser más “sexis”, es decir dejar el monasterio de la escuela (“donde se celebra la fe en los conceptos y el conocimiento”) y pasar a usar los algoritmos y pantallas para atraer hacia el pensar, reflexionar, explorar el mundo. En ese sentido sostiene que el maestro deja de ser proveedor de contenidos y morales y se convierte en “DJ de historias, experiencias y rituales”; en maestro ‘hacker’ que desde adentro de esta solemne institución busca nuevos modos de hacer útil y productivo el conocimiento (Rincón, 2017).

Un Dj es aquel que puede componer, producir, dirigir y atender las necesidades musicales de su entorno, sin dejar de aportar su conocimiento. De allí su vinculación con la docencia, cuando hablábamos de ese docente que debe ser guía para el uso de las TIC en el aula, también nos referimos a que pueden y deben organizar la producción del conocimiento desde múltiples posibilidades, la presencia de las netbooks ya implica nuevas formas de presentarse ante los estudiantes, de proponer actividades y de evaluar. Entonces además de ser guías, los docentes podrían ser un poco más DJ y animarse a jugar y componer en conjunto con sus estudiantes, dependiendo de las propias

demandas y situaciones del aula. La escuela tiene que tomar como propios estos debates, que si bien no son nuevos, desafían de manera específica sus formas tradicionales de entender la cultura y el conocimiento, y se vinculan también a quién y cómo los define (Dussel, 2010).

La última dimensión planteada por Dussel son las formas de producción del conocimiento, es decir los nuevos sistemas de autoría. Las tecnologías digitales permiten un tipo de producción del conocimiento que se distingue de lo anterior por algunas características particulares: integran modos de autoría distintos (audio, video, texto) y permiten exhibir el trabajo en distintos soportes y plataformas, para distintas audiencias (Burn, 2009). Esto es posible porque la digitalización permite convertir en bits “equivalentes e intercambiables” sonidos, palabras e imágenes, y la red los hace circular a audiencias que quizá ni siquiera imaginamos. En la Escuela 2 se desarrolló una experiencia –enciclopedia virtual- que pone en funcionamiento el trabajo colaborativo y en red. Lo que implica trabajo sostenido por etapas, previamente planificado, organización en este caso entre dos instituciones, coordinación de las actividades y combinación de las estrategias y el material para el trabajo educativo.

#### **A modo de cierre (pero no tanto)**

Es de suma importancia destacar que el proceso de investigación de esta tesis se concibe como un ámbito de producción del conocimiento que implicó un proceso abierto, dinámico, multifacético, transformador y sujeto a permanentes redefiniciones de las ideas y preguntas iniciales de la investigación. Ofrecer algunas conclusiones es necesario, pero nunca es definitivo, sino que potencia a continuar profundizando las ideas y reflexiones que surgieron en este amplio debate y construcción que se realizó por casi cinco años.

En este sentido, Conectar Igualdad fue una política, que más que programa, fue la concreción de la presencia del Estado en toda la amplitud de nuestra patria, sin hacer diferencias de género, religión u origen. Además, Conectar Igualdad permitió que los jóvenes y docentes de todas las escuelas públicas de nuestro país accedan a una netbook, y esto significa mucho más que miles de computadoras en las aulas, Conectar Igualdad nos conectó a todos, como sujetos de una comunidad específica, nos conectó con el mundo, con la historia, con las diferentes identidades y recursos disponibles que habilitaron diversas formas de transmisión y producción del conocimiento – compartido

y colaborativo. Significó además un Estado presente garante de derechos en pos de la equidad en nuestra sociedad. La netbook del PCI se constituyó como un objeto tecnológico entre objetos (con celulares, pizarrones, libros), entre sujetos (estudiantes, docentes, directivos, familiares) y entre instituciones (escuela, hogar, club). Este objeto es intergeneracional e intrageneracional, plantea relaciones intragénero e intergénero. De ese modo, la posibilidad de que la diseminación se diera por medio de la escuela pública habilitó a que se tuviera que atender también otros circuitos fuera de esa situación específica, pero también problematizados por el género y las generaciones, por ejemplo en la familia.

Esta política, junto a otras de diseminación tecnológica, potenciaron la transformación de la educación secundaria. Concretamente, la Escuela Rural Mediada por TIC es una propuesta innovadora pensada para “igualar”, para que todos los jóvenes (sin importar el lugar en el que vivan) tengan la oportunidad de acceder a la educación secundaria. Como toda política tiene sus ventajas y desventajas, y aún hoy se concibe como un proyecto piloto de educación a distancia que se encuentra en constante debate para mejorar y poder superar los cientos de obstáculos que se presentan. Cuando el primer convenio, en 2013, se celebró en nuestro país, el Conectar Igualdad fue un actor fundamental. El rol que asumió UNICEF en este convenio, complementó y superó -alternativamente- el rol del Estado (desde fines de 2015, cuando algunas políticas públicas fueron modificadas o eliminadas) como garante de derechos. También contribuyeron a eso diferentes empresas privadas para que esta política se sostenga, tanto en Salta como en las otras provincias. Más allá de todos los problemas de conexión ya señalados, estos jóvenes desde sus ámbitos rurales tienen la oportunidad de estudiar mediante una netbook. El uso de este dispositivo es primordial, con o sin conexión, ya que la netbook es la herramienta por la que acceden a la educación. Mediante la Escuela Rural Mediada por TIC y Conectar Igualdad se logró llegar a los rostros socialmente más vulnerados en sus derechos, a los jóvenes que siempre soñaron y que por innumerables obstáculos no podían acceder a la educación secundaria ni mucho menos a las TIC, entonces estas políticas se asemejan a lo que Dubet (2011) entiende por la igualdad de posiciones porque busca acercar las distintas posiciones en la estructura social, para que todas queden más próximas, las unas a las otras. A pesar de la modificación de los actores y posiciones políticas en nuestro país, el convenio se

volvió a celebrar a principios de 2018, para continuar concretando la Escuela Rural Mediada por TIC en Salta.

Ahora bien, retomamos la tríada inicial y pensamos ¿qué podemos decir sobre tecnologías, juventudes y escuelas? ¿Cómo se vinculan los tres aspectos en estas experiencias? Estas tres categorías aparecieron durante toda la tesis como pilares fundamentales de la investigación, por un lado la tecnología aplicada y diseminada mediante una política pública como el PCI, transformó la vida (en mayor o menor medida) de los y las jóvenes. Y también del conjunto de docentes destinatarios de las netbooks.

Por otra parte, se evidencio que las juventudes son cambiantes y heterogéneas, y sus hábitos culturales en la mayoría de los casos están vinculados a las tecnologías digitales (internet, redes sociales, dispositivos), pero lo que sucede es que no siempre las escuelas y los docentes se encuentran atravesados por las TIC, y preparados para el desafío que esto implica. Entonces se producen tensiones en un entorno que ya es tecno cultural, pero que aún tiene a sus actores navegando de manera desigual. En este entorno aparece la interconectividad que les permite la mediatización de su vida cotidiana (en la escuela y en el hogar), y la utilización de las pantallas (netbooks, celulares) les posibilita pasar entre información y diversión todo el tiempo, casi sin darse cuenta, entonces pueden estar prestando atención a una clase teórica, y de repente ingresan a su cuenta de facebook para revisar las actualizaciones (esto sólo se puede dar en el caso de que cuenten con los dispositivos digitales y con acceso a internet). Los estudiantes de la escuela rural presentan actitudes similares por ejemplo cuando no pueden conectarse a internet esto no imposibilita que puedan divertirse también, ya que tienen descargados en las computadoras, e incluso en los móviles (compartidos de la escuela) juegos, videos y música. La escena de estudiantes haciendo la tarea y escuchando música del celu o de la compu es una escena que se repite tanto en la ruralidad como en la ciudad.

Esta tesis nos indica que el PCI tuvo, en estas escuelas, un potencial transformador de las prácticas del aula, y unas formas de apropiación múltiples y diversas, entre los diversos grupos ya previamente delineados (directivos / docentes /estudiantes). Los casos de las tres escuelas analizadas plantean una heterogeneidad (en relación a las juventudes y a las docencias) que muestran interesantes líneas que permitirán profundizar esta investigación y análisis a futuro. Lo que nos lleva a

preguntarnos acerca de cómo se puede mejorar la calidad educativa y la retención de los estudiantes en el sistema escolar. Es decir, profundizar los objetivos propuestos por el PCI y duplicar la apuesta, para continuar mejorando esa transformación aún en desarrollo, recuperar las voces de los estudiantes y docentes puede ser el camino para enriquecer las políticas públicas vinculadas a la educación, a la comunicación y a las tecnologías, tanto en su planificación como en su implementación y evaluación.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguerre, C. y Benítez Larghi, S. (2010). “La apropiación de las TIC por jóvenes de sectores populares urbanos en espacios de acceso público”, en *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, Vol 1, No 3.
- Álvarez Leguizamón, S. (2011). “Neocolonialismo y hambre. Los agronegocios de la soja transgénica (Salta, Argentina)”, en Arancibia, V. y Cebrelli, A. (2011), *Luchas y transformaciones sociales en Salta*, CEPIHA, Salta.
- Álvarez Leguizamón, S. [et al.] (2016). *Estudios sobre la estructura social en la Argentina contemporánea*. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; CODESOC - Consejo de Decanos de Facultades de Ciencias Sociales y Humanas. PISAC-Programa de Investigación sobre la Sociedad Argentina Contemporánea.
- Area Moreira, M. (2011). “Los efectos del modelo 1:1 en el cambio educativo en las escuelas. Evidencias y desafíos para las políticas iberoamericanas” en *Revista Iberoamericana de Educación* N.º 56.
- Arévalo, C. y Paz, J. (2016). “Migrantes y nativos en la provincia de Salta”. En Herrera Gómez, M. y Jiménez, M. (eds) *El Desarrollo Humano en Perspectiva*. Salta (Argentina): EUNSA.
- Artopoulos, A. y Kozak, D. (2011). “Tsunami 1:1: estilos de adopción de tecnología en la educación latinoamericana”, en *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 6, 137-171.
- Artopoulos, A. y D. Kozak (2012). “Topografías de la integración de TIC en Latinoamérica. Hacia la interpretación de los estilos de adopción de tecnología en educación”. En Goldin, D., M. Kriscutzky y F. Perelman (2012). *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. Barcelona: Océano Travesía.
- Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York, Grune and Stratton.
- Balardini, S. (2004). “De deejays y ciberchabones. Subjetividades juveniles y tecnocultura”, en *Jóvenes, Revista de Estudios sobre Juventud*, año 8, n.º 20, México, D.F.



- Barthes, R. (1980). El mito hoy, en *Mitologías*. México: siglo XXI
- Beccaria, L. (2005). “Jóvenes y empleo en la Argentina”, en *Anuales de la Educación común*, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Año 1, Nros. 1-2,
- Becerra, M. (2015). *De la concentración a la convergencia. Políticas de medios en Argentina y América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- (2016). “Restauración”. Obtenido de *Quipu. Políticas y tecnologías de la comunicación*: <https://martinbecerra.wordpress.com/2016/01/14/restauracion/>
- Beltrán, L. R. (1976). “Políticas Nacionales de Comunicación en América Latina: los primeros pasos”. *Conferencia Internacional sobre Política y Planificación de Comunicación para el Desarrollo*. Honolulu, Hawaii. East- West Center.
- (2009). “La comunicación para el desarrollo en Latinoamérica: un recuento de medio siglo”, en Loreti, D., Mastrini, G. y Baranchuk, M. (comps.), *Participación y democracia en la Sociedad de la Información*. Buenos Aires: Prometeo
- Benítez Larghi, S. y Lemus, M. (2012). “Juventudes, desigualdades y TIC”, ponencia presentada en *las VII Jornadas de Sociología de la UNLP*, La Plata.
- Benítez Larghi, S. (2013). “Los sentidos de las políticas públicas tendientes a la universalización del acceso a las tecnologías digitales: el caso del Programa Conectar Igualdad”, en *Cuestiones de Sociología*, nº 9, 2013. ISSN 2346-8904. Universidad Nacional de La Plata.
- Benítez Larghi, S. y Winocur R. (2016). *Inclusión digital. Una mirada crítica sobre la evaluación del Modelo Uno a Uno en Latinoamérica*. Buenos Aires: Teseo.
- Bergesio, L., Golovanevsky, L. y Ramírez, A. (2011). “La Asignación Universal por Hijo y su impacto potencial en Jujuy”. *Documentos de Trabajo N° 8*. Salta: IELDE (UNSa).
- Bezem, P; Mezzadra, F y Rivas, A. (2012). *Monitoreo de la Ley de Financiamiento Educativo. Informe final*. Buenos Aires, CIPPEC.
- Birgin A. (1998). *La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión*. Recuperado de: [www.oei.es/docentes/articulos/docencia\\_trabajo\\_birgin.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/docencia_trabajo_birgin.pdf)
- Birgin A. (2012). (comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.

- Boltanski L. y Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- Bonder, G. (2008). “Juventud, género & TIC: imaginarios en la construcción de la sociedad de la información en América Latina”. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*. Vol. 184. N° 733
- Botello N. (2008). “Vulnerabilidad y desafiliación social en la obra de Robert Castel”, en *Revista Sociológica*. Mexico. vol.23 no.68
- Bourdieu, P. (1999). El espacio para los puntos de vista, en *Revista Propositiones*. Santiago de Chile, Ediciones Sur, núm. 29 pp. 12.
- Bourdieu, P. (2002). [1979] *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2002). “La “juventud” no es más que una palabra”. *Sociología y cultura*. México: Grijalbo, Conaculta.
- Broncano, F. (2000). *Mundos artificiales. Filosofía del cambio tecnológico*, México: Paidós.
- Burgos, R. y Olarte, K. (comp.) (2018). *Pensar Situado: la comunicación desde la región surandina*. Aboic UNSA. Tarija (Bolivia)
- Cabello, R., Aprea, G., Moyano, R. (2006). *Yo con la computadora no tengo nada que ver: un estudio de las relaciones entre los maestros y las tecnologías informáticas en la enseñanza*. Buenos Aires. Prometeo Libros
- Cabello, R. [et.al.] (2013). *Migraciones digitales: comunicación, educación y tecnologías digitales interactivas*. 1a ed. Los Polvorines :Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Cabello, R. y Morales, S. (2011). *Enseñar con tecnologías. Nuevas miradas en la formación docente*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Cabrera Paz, J. (2011). “Náufragos y navegantes en territorios hipermediales: experiencias psicosociales y prácticas culturales en la apropiación del Internet en jóvenes escolares”, en Bonilla M. y Cliche G. (editores), *Internet y sociedad en América Latina y el Caribe, investigaciones para sustentar el diálogo*, FLACSO, pp. 39-130, disponible en: <http://www.flacso.org.ec/docs/sfInternet.pdf>
- Camacho, K. (2005). “La brecha digital”, en Ambrosi, Alain, Peugeot, Valérie y Pimienta, D. *Palabras en juego. Enfoques Multiculturales sobre las Sociedades de la Información*. C & F Éditions París.-

- Cantu, A. y Cimadevilla, G. (1998). “Orientación, consumo, recepción y uso de los medios. Una propuesta de articulación conceptual” en *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, Sao Paulo, Vol 22 Nº 2 pp. 41-54
- Castel, R. (1998). “La lógica de la exclusión social” en Bustelo E. y Minujin A. (comps) *Todos entran*. Buenos Aires: Santillana/ UNICEF.
- Castells, M. (2001). “Informacionalismo y la Sociedad Red”, en Himanen P. (2001). *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*. Disponible en: [www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/pekka.pdf](http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/pekka.pdf)
- Castells, M. (2003). *La galaxia internet*, Areté, Madrid.
- (2001b). “La revolución de la tecnología de la información”, en *La era de la información: la sociedad red*. Madrid, Alianza.
- (2002). La dimensión cultural de internet, en *Cultura y sociedad del conocimiento: presente y perspectivas de futuro*. Barcelona, UOC.
- Cea D'Ancona, M. (1996). *Metodología Cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social*, Madrid, Síntesis Edit.
- Cebrelli, A. y Arancibia, V. (2005). *Representaciones sociales. Modos de mirar y de hacer*, Salta, CIUNSa-CEPHIa.
- (2010). “Visibilidad y representaciones de los aborígenes de San Martín del Tabacal. Palabras (entre)cruzadas e imágenes (des)encajadas”, ponencia presentada en “II Congreso de Redcom”, Mendoza, UNCuyo.
- (2013). “Curso sobre Comunicación y Representaciones Sociales”, Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Comunicación Social, Quilmes, Universidad Nacional de Quilmes.
- Center for the Digital Future (2016). “The World Internet Project. International Report”. USC Annenberg School for Communication and Journalism. Sexta edición. Universidad del Sur de California. Los Ángeles, Estados Unidos. Consultado en <https://goo.gl/kbT6SK>
- Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), Documento G.E. CLACSO. Vol. 4, 1981: Buenos Aires, Argentina.
- Chachagua, M. (2014). “La construcción del concepto de políticas sociales en la prensa gráfica. El caso del lanzamiento y desarrollo del Programa Conectar Igualdad (2010-2012)”. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional de Salta

- (2017). "Netbooks, jóvenes y docentes: Experiencias educativas en el ámbito rural y urbano (Salta – Argentina)" en *Figuras y metáforas del NOA*, Alejandra García Vargas y Melina Gaona (Compiladoras). Avesol. ISBN: 978-987-42-6746-7
- Chaves, M. (2009). *Estudios sobre juventudes en Argentina I*. Universidad Nacional de La Plata: Red de Investigadora/es en Juventudes Argentinas.
- Da Porta, E. et al. (comp) (2015). *Las significaciones de las TIC en educación. Políticas, proyectos, prácticas*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Danani, C. (2008). "América Latina luego del mito del progreso neoliberal: las políticas sociales y el problema de la desigualdad", *Ciências Sociais Unisinos*, 44(1):39-48
- De Moraes, D. (2011). *La cruzada de los medios en América Latina*. Paidós. Buenos Aires.
- Deutsche Bank (1999). *Jóvenes hoy: segundo estudio sobre la juventud en la Argentina; tendencias perspectivas en la relación entre jóvenes, estado y sociedad en las puertas del nuevo milenio*. Buenos Aires: Deutsche Bank-Planeta.
- Díaz, C. y Durán, E. (1986). *Los Jóvenes de Campo Chileno: Una Identidad Fragmentada*, Santiago, GIA.
- Dubet, F. (2014). *Repensar la justicia social: Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno. Editores.
- Durston, J. (1997). "Juventud rural en Brasil y México. Reduciendo la invisibilidad", Ponencia presentada al *XX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*, agosto-septiembre, São Paulo, ALAS.
- Duro, E. (2016) *Secundarias rurales mediadas por TIC*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 2º edición.
- Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. En *Documento Básico del VI Foro Latinoamericano de Educación*. Buenos Aires, Santillana.
- Dussel, I. (2014). "Reseña de 'Evaluación cualitativa de las experiencias de apropiación de las computadoras portátiles XO en las familias y comunidades beneficiarias del Plan Ceibal' en Winocur Iparraguirre, R. y Sánchez Vilela, R. *Estudios de Comunicación y Política*, N° 34. pp. 156-160.

Dussel, I. (2016). “Perspectivas, tensiones y límites en la evaluación de las políticas Uno a Uno en América Latina” en Benítez Largui, S. y Winocur, R. (comp.) (2016) *Inclusión digital. Una mirada crítica sobre la evaluación del Modelo Uno a Uno en Latinoamérica*. Buenos Aires: Teseo.

Encuesta Nacional sobre Acceso y Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (ENTIC) 2015

Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999). *Enfoques de enseñanza*. Amorrortu, Bs. As.

Ferrante, N. (2013). “Jóvenes y tecnologías: relatos de experiencias a partir del Programa Conectar Igualdad”. En *Question N° 39. ISSN N° 1669-6581*

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.

Fontdevila, P. (2012). *Inclusión digital y calidad educativa. El programa Conectar Igualdad entre 2010 y 2011/ Pablo Fontdevila y Sabrina Díaz Rato*. 1º Ed. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero. ISBN 978-987-1889-02-0

Fontecoba, A., Moguillansky, M. y Lemus, M. (2016). “Contexto de emergencia de los modelos de inclusión digital Uno a Uno en América Latina” en Benítez Largui, S. y Winocur, R. (comp.) (2016) *Inclusión digital. Una mirada crítica sobre la evaluación del Modelo Uno a Uno en Latinoamérica*. Buenos Aires: Teseo.

García Carrasco, J. (2009) “Las formas de la alfabetización cultural en la sociedad de la información”, en *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 10. N° 1.

García Vargas, A., Ficoesco, V., Gaona, M., López, A. y Zubia, G. (2014).

“Democratización, políticas de acceso y vida cotidiana. Experiencias de reconocimiento de la TDA en contextos populares urbanos (Jujuy, Argentina, 2012)”. *Oficios Terrestres*, N°31, pp. 143-169.

García Vargas, A., Golovanevsky, L. y Chachagua, M. (2015). “Usos y acceso a las TIC en Salta y Jujuy”. *Actas del Seminario Regional (Cono Sur) ALAIC “Políticas, actores y prácticas de la comunicación”*. Universidad Nacional de Córdoba. 27 y 28 de Agosto de 2015. En <http://www.alaic2015.eci.unc.edu.ar/publicaciones/6-escenarios-digitales-medios-publicos-y-practicas/>

García Vargas, A., Bergesio L., Gaona, M. y Chachagua, M. (2017). “Desigualdad y diferencia en telediarios de San Salvador de Jujuy: Estilo, poder y (auto) representación de instituciones emisoras” ponencia presentada en el *IV Seminario*

*Internacional “Desigualdad y movilidad social en América Latina”* realizado en la Universidad Nacional de La Plata, los días 1 y 2 de Junio.

Gatto, F. (2007). “Crecimiento económico y desigualdades territoriales. Algunos límites estructurales para lograr una mayor equidad”, en Kosacoff, B. (ed.), *Crisis, recuperación y nuevos dilemas. La economía argentina, 2002-2007*. Buenos Aires, Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

Géliga Vargas, J. (2006). “Acceder, cruzar, nivelar: Disyuntivas escolares ante la brecha digital” en *Yo con la computadora no tengo nada que ver: un estudio de las relaciones entre los maestros y las tecnologías informáticas en la enseñanza*. Buenos Aires: Prometeo Libro

Gentili, P. (2009) “Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina” en *Revista Iberoamericana de Educación- OEI*, N° 49.

Gentili, P. (2011) *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*, Buenos Aires: SXXI/CLACSO

Giddens, A. (1984). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires: Amorrortu Editores.

————— (1989). “A reply to my critics” en Held, D. y Thompson, J. (eds.), *Social Theory of Modern Societies*, Cambridge: Cambridge University Press.

————— (1990). *The consequences of Modernity*, Cambridge: Polity Press.

Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I. (2014). “Lo que la escuela no mira, la AUH "no presta: Experiencia escolar de jóvenes en condición de vulnerabilidad social”. *Propuesta educativa*, N°41 pp. 63-73.

Gluz, N. [et.al.] (2014) *Avances y desafíos en políticas públicas educativas : análisis de casos en Argentina, Brasil, Colombia y Paraguay*. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2014.

Gluz, N., Karolinski, M. y Rodríguez Moyano, I. (2014). “Políticas sociales y democratización de la educación: sentidos sobre la inclusión escolar de la primera infancia a partir de la implementación de la AUH (Asignación universal por Hijo) en la provincia de Buenos Aires (2009-2013)”, en Gluz, N., Karolinski, M. y Rodríguez Moyano, I. (2014). *Avances y desafíos en políticas públicas educativas: análisis de casos en Argentina, Brasil, Colombia y Paraguay*. Buenos Aires: CLACSO. pp. 13-130.

- González Cangas, Y. (2003). “Juventud rural, trayectorias teóricas y dilemas identitarios”, en *Revista Nueva Antropología*, Año XIX, N° 63, pp. 153-175.
- González Gartland, G. (2006) “Rol del educador y aspectos de la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje” en Cabello R., Aprea G. y Moyano, R. (comp.) *Yo con la computadora no tengo nada que ver: un estudio de las relaciones entre los maestros y las tecnologías informáticas en la enseñanza*. Buenos Aires. Prometeo Libros.
- Grimson A. y Seman, P. (2005). La cuestión “cultura”, en *Etnografías Contemporáneas I*, Buenos Aires.
- Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Legasa, Buenos Aires, pp. 74, 75.
- Gutiérrez, A. (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba. Ferreyra editor.
- Gutiérrez, F. y Prieto, D. (1991), *La medicación pedagógica*. San José, RND
- Hall, Stuart [et al.] (1980). *Culture, Media, Language*. Londres, Hutchinson.
- Hebdige, D. (2004). *Subcultura. El Significado del Estilo*. Buenos Aires: Paidós.
- Huergo, J. (2001). *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación
- (2007). “Los medios y tecnologías en educación”. Disponible en: [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/medios\\_tecnologias\\_huergo.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/medios_tecnologias_huergo.pdf)
- Huergo, J. y Varela, A. (2011) “Proyecto de incidencia de la Asignación Universal por hijo en las escuelas”. *Documento de Proyecto*. Ministerio de Educación de la Nación y Universidad Nacional de La Plata.
- Hymes, D. (ed.) (1968): Pidginization and Creolization of languages. Proceedings of a Conference held at the University of the West Indies, Mona, Jamaica, Londres, Cambridge University Press, 1971. Citado en Marsellesi, J.B. y Gardini, B. (1979): Introducción a la sociolingüística. La lingüística social, Madrid, Greos, p. 169
- Indec (2001). Datos estadísticos del Censo
- Indec (2010). Datos estadísticos del Censo
- Indec (2017). Datos estadísticos de las encuestas MAUTIC
- Jacinto, C., Longo, M., Bessega, C. y Wolf, M. (2005). “Jóvenes, precariedades y sentidos del trabajo”, en el 7° *Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*, del 10 al

12 de agosto 2005, Facultad de Ciencias Económicas, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires..

Jenkins, H. (2008). *La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona, Editorial Paidós.

Jenkins, H. (2009). *Fans, blogueros y videojuegos. La cultura de la colaboración*. Barcelona, Editorial Paidós.

Kap, M. (2014). *Conmovidos por las tecnologías. Pensar las prácticas desde la subjetividad docente*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Kawulich, B. (2005). “La observación participante como método de recolección de datos”. *Forum: Qualitative Social Research* n° 6, disponible en <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430>

Kaztman, R. (2010). *Impacto social de la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el sistema educativo. Serie Políticas sociales, N°166*. CEPAL, Naciones Unidas. Santiago de Chile, 2010

Kessler, G. (2011) “Exclusión social y desigualdad ¿nociones útiles para pensar la estructura social argentina?” en *Laboratorio Revista de Estudios sobre Cambio Estructural y Desigualdad Social*, N° 24, Ediciones Suárez, Mar del Plata.

Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Laborí de la Nuez, B. y Oleagordia Aguirre, D. (2001). “Estrategias educativas para el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 1-17.

Lago Martínez, S., Marotias, A. y Amado, S. (2012). “Inclusión digital en la educación pública argentina. El Programa Conectar Igualdad” en *Revista Educación y Pedagogía* N° 24.

Lépore, E. y Schleser, D. (2005). *Diagnóstico del desempleo juvenil*. Subsecretaría de Programación Técnica y Estudios Laborales del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la República Argentina.

Lion, C. (2005). “Formación docente y TIC: metáfora del vacío, metáfora de la ilusión” en *II Congreso Iberoamericano de EducaRed “Nuevas Tecnologías y Educación”*. 30 de junio, 1 y 2 de julio de 2005. Buenos Aires.



- Mancini, I. (2004). "Modelos de maternidad entre las jóvenes de los sectores medios de Buenos Aires", ponencia presentada en el *Congreso Argentino de Antropología Social*, Córdoba, Argentina.
- Manso, M. [et al.] (2011). *Las Tic en las aulas. Experiencias Latinoamericanas*. Buenos Aires: Paidós
- Manual de Educación Digital*, (2017) 1ed Ciudad autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Manual de Orientaciones pedagógicas de Educación digital* (2017), 1ed Ciudad autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Manual de Orientaciones para la formación y el acompañamiento Programa Aprender Conectados* (2018), 1ed Ciudad autónoma de Buenos Aires: Presidencia de la Nación.
- Marcús, J. (2006) "Ser madre en los sectores populares: una aproximación al sentido que las mujeres le otorgan a la maternidad", *Revista Argentina de Sociología*, vol. 4, núm. 7, pp. 100-119.
- Marés Serra, L., Pomiés, P., Sagol, C. y Zapata, C. (2012). *Panorama regional de estrategias Uno a Uno: América Latina + el caso de Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Margulis, M. y Urresti, M. (1996). *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud.* ) Buenos Aires: Biblos
- Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Emecé
- Martín Barbero, J. (1993). *De los medios a las mediaciones*. Gustavo Gilli, México.
- Martín Barbero, J. (2009). "Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural", en *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 10. Nº 1.
- Mastrini, G. y De Charras, D. (2004). Veinte años no es nada: del NOMIC a la CMSI, ponencia en el *Congreso IAMCR*, Porto Alegre, Brasil.
- Méndez, L. (1986). *¿La impertinencia de hablar de juventud rural?*, México, CREA.
- Miller, D. (1987). *Material Culture and Mass Consumption*. Oxford, Blackwell.
- Morales, S. y Loyola, M.I. (comp.) (2009). *Los jóvenes y las TIC*. 1ed. Córdoba: Copy Rápido.

- Morales, S. (2015). “La apropiación tecno-mediática: acciones y desafíos de las políticas públicas en educación”. en S. Lago Martínez (coord.). *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas. Aportes al debate* (pp 27-52). Buenos Aires: Teseo.
- Morley, D. (2007). *Medios, modernidad y tecnología*. Gedisa Editorial. Serie cultura
- Morley, D. (2008). “Pertenencias. Lugar; espacio e identidad en un mundo mediatizado”. en Arfuch, L. (comp.) *Pensar este tiempo. Espacios. Afectos y pertenencias*. Paidós, Buenos Aires, pp. 129-168.
- Murolo, L. (2014) “Hegemonía de los sentidos y usos de las tecnologías de la comunicación por parte de jóvenes del conurbano bonaerense sur. Estudio realizado en Quilmes 2011-2014”. Tesis de Doctorado en Comunicación. Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata.
- O’Donnell, G. (1993). “Estado, democratización y ciudadanía”, en *Nueva Sociedad*, N° 128. Caracas.
- Oszlak, O. y O’ Donnell, G. (1982). “Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación”, en *Revista venezolana de desarrollo administrativo*, N° 1, Caracas.
- Oszlak, O. (1984). "Notas críticas para una teoría de la burocracia estatal", en Oszlak, O. (comp.), *Teoría de la burocracia estatal*, Buenos Aires, Paidós.
- Pais, A. (2008). “Arrancados del suelo: el desarrollo del capitalismo agrario y sus consecuencias en las estrategias de reproducción de campesinos criollos e indígenas en territorio salteño”, *Revista Interdisciplinaria de estudios agrarios*, N° 29, CIEA.
- Prensky, M. (2001). “Digital Natives, Digital Inmigrantes”, en *The Horizon*, *NCB University Press*, vol. 9, N° 5.
- Ponce de León, J. y Welschinger Lascano, N. (2016) “Las evaluaciones del Programa Conectar Igualdad: actores, estrategias y métodos” en Benítez Largui, S. y Winocur, R. (comp.) (2016) *Inclusión digital. Una mirada crítica sobre la evaluación del Modelo Uno a Uno en Latinoamérica*. Buenos Aires: Teseo.
- Piscitelli, A. (2005). *Internet. La imprenta del siglo XXI*. Barcelona: Gedisa
- Quintana, R. (comp.) (2015). *Conectados: 20 historias de Purmamarca a Río Grande*. La Plata: EDULP.
- Quiñones Triana, Y. (2011) “Abriendo la caja negra de las TIC: conocimientos alfabéticos y exclusión digital” en *Versión Nueva ÉPOCA*. Numero 27

- Reguillo, R. (2013). *Culturas juveniles: Formas políticas del desencanto*. 1ed. Buenos Aires, siglo XXI editores.
- Renaud, A. (1990). "Comprender la imagen hoy. Nuevas imágenes, nuevo régimen de lo visible, nuevo imaginario". AAVV Videoculturas de fin de siglo pp. 11-16
- Reygadas, L. (2008). *La apropiación. Destejiendo las redes de la desigualdad*. México: Anthropos.
- Rincón, O. (2017) "De celebrities, pop y premodernos: hacia una democracia zombie" en *Contratexto*: revista de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima, ISSN 1025-9945, N°. 27, 2017, págs. 135-147
- Rivoir, A. y S. Lamschtein (2012a). "Plan Ceibal, un caso de usos de las tecnologías de información y de las comunicaciones en la educación para la inclusión social", en G. Sunkel y D. Trucco (eds.), *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de la inclusión educativa en América Latina: algunos casos de buenas prácticas*, Santiago de Chile, Cepal-Naciones Unidas.
- Rivoir, A. y S. Lamschtein (2012b). "*Cinco años del Plan Ceibal. Algo más que una computadora*", Montevideo, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Rivoir, A., coord. (2010): "*El Plan Ceibal: impacto comunitario e inclusión social*, informe de investigación".
- Rivoir, A. (2014). "Desarrollo humano y brecha digital: contribución del Plan Ceibal". *Estudios de Comunicación y Política*, núm. 34.pp. 57-70
- Ross, C. et al (2014). *Inclusión digital y prácticas de enseñanza en el marco del Programa Conectar Igualdad para la formación docente del nivel secundario*, 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación
- Saavedra, M. (2016). "Interrogando la ciudad de Salta": conflictos y estrategias en vinculación a los procesos de construcción de identidades. IX Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2016, Ensenada, Argentina. En *Memoria Académica*. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.9074/ev.9074.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9074/ev.9074.pdf)
- Sabuksky, G., Forestello, R. (2003). Reflexiones en torno a la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente, en *Rev. Diálogos Pedagógicos* Año I – nº 2 . Facultad de Educación. Córdoba: UCC.
- Sagol, C. (2011). *El modelo 1 a 1: notas para comenzar*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- Saintout, F. (2013). *Los jóvenes en la Argentina. Desde una epistemología de la esperanza*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Salvia A. y otros (2006). “Los jóvenes pobres como objeto de políticas públicas ¿una oportunidad para la inclusión social o un derrotero de manipulación y frustraciones?”, en *Actas del tercer Congreso Nacional de Políticas Sociales* Ciudad Autónoma de Buenos Aires
- Sampson, R. (2001). Crime and public safety: insights from community-level perspectives on social capital, en Saegert, S., Thompson, P. y Warren, M. (comps.), *Social Capital and Poor Communities*, Nueva York, Russel Sage Foundation.
- Sancho, J. M., y Correa, J. M. (2010).” Cambio y continuidad en sistemas educativos en transformación” en *Revista de Educación* N° 352.
- Santos, M. y Márquez, M. (2003). “Trayectorias y estilos tecnológicos. Propuestas para una antropología de la tecnología”, en Bueno, C. y Santos, M. (coords.). *Nuevas tecnologías y cultura*. Anthropos/Universidad Iberoamericana.
- Saraví, G. (2002). Youth and Social Vulnerability: Becoming Adult in Contemporary Argentina, tesis doctoral en sociología, Universidad de Texas en Austin.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*, Nueva York, Alfred A. Knopf.
- Sen, A. (2004). *Nuevo examen de la desigualdad*, Madrid, Alianza Editorial
- Severin E., Capota, C. (2011). *Modelos 1 a 1 en América Latina y el Caribe. Panorama y perspectivas*. BID. Washington, DC.
- Schmucler, H. (1984). “La educación en la sociedad informatizada” en Rodríguez , G. *La era teleinformática*, Buenos Aires, ILET/Folios.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. 1a ed. -Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sibilia, P. (2012). *Redes o paredes: la escuela en tiempos de dispersión*. 1 ed. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Silverstone, R. (1996). *Televisión y vida cotidiana*. Amorrortu editores.
- Sunkel, G. (2006). *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación de América Latina. Una exploración de indicadores*. CEPAL. División de Desarrollo Social. Santiago de Chile. Disponible en <http://www.cepal.org/cgibin/getProd.asp?xml=/socinfo/noticias/documentosdetrabaj/o/9/27849/P27849.xml&xsl=/socinfo/tpl/p38f.xsl&base=/socinfo/tpl/top-bottom.xslt>

- Sunkel, G., Trucco, D. y Espejo, A. (2014). *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional*. Libros de la CEPAL, No. 124 (LC/G. 2607-P), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Publicación de las Naciones Unidas, ISBN: 978-92-1-121851-0
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Terigi, F. (2006). *Tres problemas para las políticas docentes*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Terigi, F. (2009). *Los sistemas nacionales de inspección y/o supervisión escolar. Revisión de literatura y análisis de casos*. UNESCO. IPE.
- Thompson, E. (1995). *Costumbres en común*, Crítica, Barcelona.
- Thompson, E. (1995). *La formación de la clase obrera*, (“Introducción”, capítulos IV y V) Crítica, Barcelona, 1995.
- Thompson, J (1998). *Los media y la modernidad: una teoría de los medios de comunicación*. Editorial Paidós, Barcelona, España.
- Uranga, W. (2006). “El cambio social como acción transformadora”, en Enz, A. [et al.] (2006), *Comunicar para el cambio social*, Comunia. La Crujía Ediciones, Buenos Aires.
- Urresti, M. (2015). *Conexión total : los jóvenes y la experiencia social en la era de la comunicación digital*. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Valiente, O. (2010). “1-1 in Education: Current Practice, International Comparative Research Evidence and Policy Implications”. En *OECD Education Working Papers*, n.º 44, OECD Publishing, 2010. Citado por Lagos Céspedes, Ma. y Silva Quirós, J. “Estado de las experiencias 1 a 1 en Iberoamérica” en *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, 56, Mayo Agosto 2011. Disponible en <http://www.rieoei.org/index.php>.
- Van Dijk, J. (2005). *The Deeping divide. Inequality in the Information Society*, Sage, Thousand Oaks
- Vásquez, J. (2011). “Adiós al paradigma de la enseñanza” en *revista Versión académica, Nueva época*, número 27.

- Vio Grossi, G. (1986). *Juventud rural ¿nuevos actores en el campo?*, Santiago, PIIIE.
- Welschinger Lascano, N. (2016). “La llegada de las netbooks” Una etnografía del proceso de incorporación de las tecnologías digitales en las tramas escolar a partir del Programa Conectar Igualdad en La Plata, tesis doctoral Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de La Plata.
- Williams, R. (1992). *Historia de la Comunicación*, Bosch, Barcelona. 2 vols. I Del lenguaje a la escritura y II De la imprenta a nuestros días.
- Williams, R. (2000). “Cultura”, en *Marxismo y literatura*, Barcelona: Península.
- Williams, R. (2011) (1974) *Televisión: tecnología y forma cultural*. Buenos Aires: Paidós.
- Winocur, R. (2007). “La apropiación de la computadora e Internet en los sectores populares urbanos” en Revista *Versión* N° 19, México.
- Winocur Iparraguirre, R. y Sánchez Vilela, R. (2013). “Evaluación cualitativa de las experiencias de apropiación de las computadoras portátiles XO en las familias y comunidades beneficiarias del Plan Ceibal”. Casa Abierta al tiempo y Universidad Católica de Uruguay. Recuperado en [https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/99/1/16\\_f07abac5d4ea0d5ccaf9b81c3957117e.pdf](https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/99/1/16_f07abac5d4ea0d5ccaf9b81c3957117e.pdf)
- Winocur Iparraguirre, R. (2016). “Propuestas de orden epistemológico y metodológico para la evaluación cualitativa de programas de inclusión digital en familias de menores recursos” en Benitez Largui, S. y Winocur, R. (comp.) (2016) *Inclusión digital. Una mirada crítica sobre la evaluación del Modelo Uno a Uno en Latinoamérica*. Buenos Aires: Teseo.
- Zukerfeld, M. (2015). *Flujos de conocimientos, tecnologías digitales y actores sociales en la educación secundaria. Un análisis socio-técnico de las capas del Plan Conectar Igualdad*. CIECTI, Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación Productiva de la Nación.