

Inclusión digital en las escuelas rurales: juventudes y desigualdades

María Rosa Chachagua - CIITED/CONICET/UNJU/UNSA

mariach208@gmail.com

Resumen:

Este artículo propone reflexionar acerca de la inclusión de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en las escuelas rurales, prestando especial atención a las juventudes y las desigualdades existentes en este ámbito. Nos preguntamos ¿cuáles son las brechas existentes en el ámbito rural? ¿Qué se entiende por inclusión digital? ¿Por qué es importante incorporar las TIC en estos ámbitos? ¿Qué rol asume la tecnología y la educación para las juventudes en estos ámbitos?

El trabajo presenta un desarrollo en tres partes, la primera propone una discusión teórica en relación a los tres ejes centrales: inclusión digital, desigualdades y juventudes rurales. Luego se toma como un caso particular de análisis: la experiencia de la Escuela Rural Mediada por TIC de la provincia de Salta, que propone una modalidad de educación a distancia y mediada por tecnologías, ya que los profesores se encuentran en la sede central ubicada en la capital salteña, y los estudiantes en los distintos parajes rurales (catorce sedes en toda la provincia). Este caso pone en discusión la inclusión tecnológica en la ruralidad a través de las narrativas de los estudiantes de esta escuela, quienes compartieron sus propias experiencias con las tecnologías, dentro y fuera del aula. Finalmente se proponen reflexiones para seguir trabajando y pensando sobre esta temática.

Palabras claves:

Inclusión – TIC - Ruralidad

Introducción

La educación formal constituye un derecho humano fundamental y un requisito clave para el desarrollo de las personas y de las naciones. Aun cuando existen diferencias entre países respecto de la edad de inicio de la educación y cantidad de años de estudio, su obligatoriedad consagra un derecho para todos los/las¹ niños, niñas y adolescentes, independientemente del lugar donde vivan en cada país (Kessler, 2014). En este sentido, es central que el Estado garantice el derecho a la educación en todos los ámbitos. En Argentina, a partir del anuncio de suspensión de clases (Marzo 2020), el sistema educativo se encontró repentinamente inmerso en una situación no habitual, incluso novedosa para algunos. Si bien se ha intentado sostener la educación y trasladar la enseñanza al espacio virtual, quedó en evidencia la falta de acceso a dispositivos digitales e internet, y la falta de formación/capacitación (alfabetización digital y producción de contenidos) para profesores y estudiantes. Una política pública como lo fue Conectar Igualdad (con sus aciertos y errores) podría haber sido clave en estos momentos, en donde se plantea la “educación a distancia” como una salida de emergencia. Hoy la pandemia obliga a las escuelas a “desacoplarse”, es decir llegar a los estudiantes donde ellos estén, en una forma de escuela en tiempos extraordinarios (Ferrantes, 2020). Esta modalidad genera muchos cuestionamientos alrededor de las prácticas de enseñanza y aprendizaje; además pone de manifiesto la demanda del acceso a la tecnología como un derecho. Pero ¿qué pasó en la ruralidad? En estos ámbitos, los estudiantes también dejaron de asistir a la escuela y “conectarse” es aún más difícil, ya que persisten desigualdades que datan de mucho tiempo atrás que la pandemia.

Este capítulo se desarrolla en tres partes, la primera propone una discusión teórica en relación a los tres ejes centrales: inclusión digital, desigualdades y juventudes rurales. Para eso se aborda la definición de inclusión digital y una breve historización acerca de las tres etapas de ejecución de las políticas de inclusión digital (laboratorios, portales y móviles) en Latinoamérica, donde se sistematiza el periodo y las principales características de cada etapa. En un segundo momento, se desarrolla la noción de desigualdad como categoría multidimensional y cómo fenómeno preexistente, no coyuntural por la pandemia. Luego se pone en cuestión el concepto de juventudes, pero haciendo hincapié en la ruralidad, teniendo en cuenta sus características propias. El

¹ Si bien el estudio parte desde una perspectiva de género, contemplamos que el lenguaje posee un poder intrínseco de imponer usos y costumbres. Por ello, en favor de una mejor redacción y lectura, en adelante simplificaré el uso del lenguaje indicando que *los* engloba *las* y *los* en todos los casos desarrollados en el presente texto.

desarrollo teórico mencionado hasta ahora se realiza a partir de una revisión de literatura especializada en el tema e investigaciones propias (Chachagua, 2018, 2019, 2020).

En una segunda parte del trabajo se toma como caso para analizar a la Escuela Rural Mediada por TIC (en adelante ERMT) de la provincia de Salta. La misma propone una modalidad de educación a distancia y mediada por tecnologías, ya que los profesores se encuentran en la sede central ubicada en la capital salteña, y los estudiantes en los distintos parajes rurales (catorce sedes en toda la provincia). Esta experiencia permite visualizar las problemáticas vinculadas a la desigualdad (que emergen con mayor potencia en este contexto), que son narradas por los estudiantes desde sus propias experiencias con las tecnologías (especialmente las netbooks del Conectar Igualdad) en el aula y fuera de ella. Para esto se realizaron entrevistas² a estudiantes de la sede Santa Teresa (Dpto. de Anta), que está ubicada a 60 Km de la localidad de Las Lajitas, que es el pueblo más cercano. Finalmente, se proponen algunas líneas para seguir pensando las políticas de inclusión digital en la educación en la ruralidad.

Inclusión digital en las escuelas rurales

La Declaración de Incheon³ denominada “Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos” y la Agenda de Educación 2030 de la UNESCO se constituyen como lineamientos internacionales para alcanzar uno de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) que plantea el derecho a una educación de calidad, es decir que se debe garantizar que todos los niños y las juventudes terminen la educación primaria y secundaria; que la educación sea pública y gratuita; que el acceso sea igualitario; que se eliminen las disparidades de género; y que asegure la alfabetización para toda la población.

De acuerdo a los documentos mencionados, las tecnologías digitales son potenciadoras de los sistemas educativos y un componente clave para garantizar que todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes accedan a una educación de calidad, desarrollen habilidades que les permitan construir sus proyectos de vida con autonomía y libertad, y se preparen para vivir en un mundo cada vez más complejo (UNESCO, 2015). Si bien sabemos que los ODS son muy importantes porque marcan una agenda global muy ambiciosa y

² El trabajo de campo que se toma como caso analizado en este capítulo forma parte de un trabajo mayor de investigación que es la tesis doctoral de la autora que se realizó durante el año 2017 y 2018.

³ Ver sitio web: <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainabledevelopment-goals/goal-4-quality-education.html>

abarcativa, hay cuestiones que aún están pendientes de formar parte de la agenda política de quienes gobiernan o tienen el poder de planificar políticas públicas.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de inclusión digital? Este concepto surge en la primera fase de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información en el año 2003, y refiere a un conjunto de políticas públicas “relacionadas con la construcción, administración, expansión, ofrecimiento de contenidos y desarrollo de capacidades locales en las redes digitales públicas” (Robinson, 2005: 127). Esta categoría, de alguna manera, intenta complementar al de “brecha digital”, teniendo en cuenta un abordaje multidimensional, es decir teniendo en cuenta las variables educativas, culturales, sociales y de capital tecnológico (Lago Martínez et. al, 2012). En este sentido, es preciso iniciar con esta definición para abordar la cuestión de la inclusión digital en el ámbito educativo.

Artopoulos y Kozak (2012) señalan la existencia de tres etapas diferenciadas en la ejecución y desarrollo de las políticas de inclusión digital. La primera etapa fue “La era de los laboratorios”, que tuvo lugar a fines de la década de 1990. “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: 20). La segunda etapa 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. En Argentina, se desarrolló el Educ.ar en el año 2000, relanzado en el 2003 como portal educativo del Ministerio de Educación de la Nación.

Y por último, la tercera etapa denominada “La era de los móviles”, que se desarrolla hacia fines de la década del 2000. Esta propone la integración de equipos en el espacio áulico y para utilizarlos en las actividades cotidianas de enseñanza. 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 Uno⁴ de computadoras pequeñas o netbooks.

⁴ Las primeras experiencias de “una computadora por alumno” o “modelo 1 a 1” se realizaron en la década de 1990 en los Estados Unidos. En 2005, Nicholas Negroponte 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.

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 buscan mejorar la competitividad económica de sus países, preparando a los estudiantes para un mercado laboral saturado de tecnología. 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.

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. Este panorama presenta algunas similitudes 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, en todos los casos se focaliza principalmente en la distribución de equipos, y no tanto en las políticas de formación y alfabetización digital. 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.

A partir de este panorama acerca de las políticas de inclusión digital, nos proponemos pensar ¿Qué implica incluir las TIC en las escuelas rurales? Es muy importante que lleguen los dispositivos tecnológicos e internet, pero también las políticas de formación y alfabetización digital. Según el CENPE⁵, hay 10.381.433 estudiantes en el sistema educativo argentino, de los cuales el 39,5 % cursa la secundaria, el 16,6% el nivel inicial y 43,9 % la primaria. De este total de estudiantes, el 8,6% pertenece al ámbito rural. Cabe aclarar que la educación rural se incorporó formalmente a la agenda educativa a partir de 2006 con la sanción de la Ley de Educación Nacional.

"La educación rural es la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales" (Artículo n° 49 de la Ley de Educación Nacional).

De esta manera, se estableció el derecho de garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria en las zonas rurales.

En Argentina, en 2010, se creó el Programa Conectar Igualdad (PCI) con el objetivo de revalorizar la escuela pública, incorporar las TIC al aula, y reducir la brecha digital. Además fue presentado como una política de inclusión digital que se enmarca en lo que se conoce como políticas públicas o estatales. Ozlack y O' Donnell (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. Ozlack (1984) expone que 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 (Ozlack, 1984); 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: 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

⁵ Censo Nacional del Personal de los Establecimientos Educativos realizado en 2014 por el Ministerio de Educación de la Nación.

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.

El PCI funcionó plenamente con aciertos y errores hasta 2015, distribuyendo más de 5 millones de netbooks a profesores y estudiantes de las escuelas públicas del país; inclusive las rurales, aunque en muchos casos no se pudieron utilizar porque no tenían luz u otros medios para lograr la conectividad. Luego de ese año, el PCI fue modificado en varias oportunidades por el ex Presidente Mauricio Macri, quien cambió de rumbo varias políticas públicas, entre esas el acceso a la tecnología como un derecho. Después de varios años de investigación (Chachagua, 2019, 2020), se puede decir que esta política pública transformó las escuelas públicas pero al mismo tiempo fueron varios los “puntos flojos” (capacitación, mejora en los equipamientos, mayor conectividad, etc.) que debían ser modificados para mejorar la distribución y apropiación de esta tecnología. Sin embargo, el desmantelamiento de este programa junto a la crisis social y económica que venía sufriendo Argentina en los últimos años, posibilitó un escenario muy complicado y sin recursos tecnológicos en las aulas pero tampoco en los hogares; en el apartado siguiente se desarrollará la categoría de desigualdad y su vinculación con la brecha digital.

Las TIC en contextos desiguales

Roxana Cabello (2011) plantea que todos nos movemos en el entorno tecnocultural pero participamos de él de manera desigual. Si bien la autora se refiere a la noción de brecha en términos de usos y apropiaciones de las tecnología, y a la noción de nativos/inmigrantes digitales; en esta oportunidad se toma esta frase para iniciar el apartado sobre desigualdad, ya que esta es una problemática que aparece con más fuerza en el contexto de pandemia; sin embargo no es fenómeno coyuntural sino preexistente. Es decir que no es resultado de una sola causa, sino de diferentes procesos históricos; tiene que ver con las relaciones de poder en distintos planos, y el poder es algo que tiene ver con muchos recursos y capacidades. La desigualdad, entonces, es un fenómeno complejo, hay varios tipos de desigualdades e intervienen en ella distintos tipos de

factores. Pueden ser disparidades de ingresos, de calidad de vida, de status, de grados de libertad, de acceso al poder, de género, digitales, etc.

Reygadas (2008) la describe como un proceso multidimensional y relacional, la define en términos de una distribución asimétrica de las ventajas y desventajas de una sociedad, y también como 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.

A las desigualdades sociales y económicas ya existentes, se le suman las inequidades digitales que exceden el mero acceso a un dispositivo, abarcando los procesos de apropiación e incorporación de estas tecnologías (Camacho, 2005; Winocur, 2007; Morley, 2008; Winocur y Sánchez Vilela, 2016) como componentes de los procesos de inclusión social y digital que además forman parte de la agenda educativa en nuestro país. Esto es lo que se denomina brecha digital (Camacho, 2005; Van Dijk, 2005; Alva de la Selva, 2012). Para definir tal categoría sin caer en un enfoque limitado, sostuvimos oportunamente (Chachagua, 2019) la necesidad de comprenderla como un fenómeno con raíces profundas en la desigualdad social, en tanto problema de gran alcance histórico y geográfico en la estructuración del capitalismo, que además es indeclinable en el análisis educativo del siglo XXI. La persistencia de la desigualdad social como aspecto estructurante de la experiencia desigualada del capitalismo, las particularidades de la inequidad digital y de las asimetrías educativas se han visibilizado claramente en los últimos meses ante la pandemia por COVID-19 -en tanto crisis coyuntural-, en la que la conectividad y las condiciones más amplias de acceso a todo tipo de recursos, pero especialmente a los educativos y laborales, resultan centrales. De acuerdo con Gerardo Bianchetti, “la educación post-pandemia va a enfrentar a una realidad económica, social y política muy diferente a la que existía antes del virus” y eso seguramente deberá ser “objeto de estudios, debates y elaboración de nuevas estrategias de acción” (2020:13). El investigador no se refiere sólo a la apropiación de saberes técnicos para operar con las nuevas tecnologías, sino que “la capacitación debe incluir, lo que ha quedado al descubierto de la forma como está organizado y funcionando el mundo” (2020:14). En su estudio, Bianchetti plantea que la pandemia permitió la realización de un mapeo general, o como él la llama, una “radiografía” que permite ver detrás de las apariencias, es decir “las grandes diferencias sociales entre ricos (muy pocos) y pobres (mayoría)”; la destrucción del medio ambiente y sus consecuencias sobre los seres humanos; la

necesidad de que existan Estados que provean los bienes necesarios para un buen vivir; etc. (2020:14).

Ya en 2012, Alva de la Selva sostenía que, dada la variedad de expresiones que despliega el acceso desigual a las TIC se debería dar prioridad al trabajo hacia una definición que contemple los diferentes contextos, “con el fin de hacer posibles diagnósticos para generar alternativas para enfrentarlo” (2012:31). Es decir, lo que importa es llegar a una definición específica de brecha digital correspondiente a la realidad y situación de cada caso. Además, la autora recupera la idea de Hilbert (2011), de la importancia de reflexionar qué significa para cada caso en particular “estar conectado” o “haber adoptado” las TIC (apropiación). Este autor propone el estudio de la brecha digital a partir de una matriz con cuatro categorías: *quien* (elección del sujeto: sociedades/ países/ regiones, etc.); *con qué características* (ingreso, educación, geografía, edad, género, tipo de propiedad, sector, etc.); *como se conectan* (niveles digitales de sofisticación: acceso versus uso actual, versus adopción efectiva), y *a qué* (tipo de tecnología: teléfono, computadora, tv digital, internet) (Hilbert, 2011 citado en Alva de la Selva, 2012: 32).

Juventudes Rurales

Muchos de los trabajos académicos consideran a la juventud como la etapa de la vida que empieza con la pubertad y termina con la asunción plena de las responsabilidades y autoridad del adulto (Durston, 1998), pero que asume rangos y características específicas de acuerdo al contexto. La edad y el género han sido utilizados históricamente como base de las clasificaciones sociales, pero la categoría de juventud en la sociedad contemporánea se resiste a ser comprendida partiendo únicamente de una categoría etaria. Actualmente, las investigaciones sobre esta temática son múltiples y ofrecen una variedad desde diferentes perspectivas de abordaje.

Para Bonder (2008) la juventud 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. En el mismo sentido, Carles Feixa (1999) plantea que:

“(…) La juventud aparece como una “construcción cultural” relativa en tiempo y en el espacio. Cada sociedad organiza la transición de la infancia a la vida adulta, aunque las formas y contenidos de esta transición son enormemente variables. Aunque este proceso tiene una base biológica, lo importante es la percepción social de estos cambios y sus repercusiones para la comunidad (…)” (1999:18).

Como referencia identitaria y como construcción cultural e histórica, la juventud se constituye como un concepto en plural, y además no como única, sino todo lo contrario. Las juventudes son múltiples y diversas, por lo tanto hay distintas formas de ser joven. Hay investigadores que plantean la idea de “invisibilidad”, se refieren a esta categoría no sólo en términos académicos sino también en cuanto al desarrollo de políticas públicas hacia este sector (Durston, 1997). Para González Cangas (2003), esta invisibilidad tiene como epicentro teórico un sesgo urbanizante que da por resultado un escaso desarrollo de la juventud rural como tema autónomo de debate, discusión y políticas específicas.

Gabriel Kessler (2005) realizó un estado del arte sobre diferentes investigaciones sobre esta temática. Él sostiene que la mayoría de los estudios prefiere definir a las juventudes rurales como aquellas que desarrollan su vida en torno al mundo rural, es decir “habitando zonas rurales o poblados adyacentes, se dediquen o no a actividades rurales” (Kessler, 2005: 7). Así, se incluyen en la categoría de juventudes rurales también a aquellos que residen en núcleos urbanizados de zonas predominantemente agrícolas, puesto que considera el ámbito de socialización excede el plano laboral, abarcando otros múltiples aspectos de la vida de los jóvenes.

¿Además de la pertenencia territorial que otras características presentan las juventudes rurales? Si nos guiamos de las definiciones citadas, cada joven es diferente por lo tanto sólo se puedan mencionar algunas características generales que comparten. González Cangas (2003) sostiene que hay investigaciones que plantean ciertas fricciones para distinguir al sujeto joven rural en las que se apelan predominantemente a determinantes económicos y sociales, que harían al "supuesto joven" 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.

La constitución de las juventudes rurales adquiere significados distintos en relación con las juventudes urbanas, en cuanto a socialización, dinámica generacional, la moratoria 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 (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. “La Escuela Rural Mediada por TIC apunta a transformar esas prácticas naturalizadas, porque ahora los jóvenes de estos parajes rurales, como sujetos de derechos, tienen la posibilidad de continuar sus estudios secundarios (y la posibilidad de

elegir, lo cual no es menor) para completar su ciclo de formación escolar” (Chachagua, 2020:138).

Finalmente se puede decir que las juventudes rurales tienen sus propias formas y estilos de vida, aunque algunas de las características más generales que se le atribuyen son: relaciones familiares más patriarcales, centralidad de la problemática de la tierra, existencia de pluriactividad como una forma de subsistir por la insuficiencia de los ingresos provenientes del trabajo familiar, tensiones identitarias entre lo local y lo global y entre la decisión de permanecer o de migrar, mayor extensión de la pobreza, y fuertes diferencias de género y dominación sobre las mujeres (Kessler, 2005).

Un caso analizado: La ERMT en la provincia de Salta

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. 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.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) promueve un modelo educativo innovador en diferentes provincias de Argentina, denominado “Educación Rural Mediada por TIC”, operativo en Salta desde el año 2013. En sus inicios, se estructuró a partir de un convenio cooperativo junto al Ministerio de Educación del Gobierno de la Provincia de Salta y el Programa Conectar Igualdad (PCI). El modelo postula como objetivo garantizar el derecho de todos/as los/as jóvenes que viven en zonas rurales dispersas a acceder a la educación media y desarrollar competencias tecnológicas (Duro, 2016).

El Programa cuenta con una sede central, ubicada en la ciudad de Salta Capital, a la que asisten todos los días los profesores y directivos, para planificar y diseñar las clases que luego son compartidas con los estudiantes a través de una plataforma educativa. Existen catorce sedes ubicadas en diferentes parajes rurales en toda la provincia de Salta, donde los estudiantes asisten a diario. Allí se encuentran los coordinadores que se encargan de la tarea administrativa, de la orientación pedagógica, y de aspectos vinculados a la contención (escolar, afectiva y social). Las sedes funcionan en los edificios correspondientes a las escuelas primarias de cada paraje ya que no cuentan con establecimientos propios. UNICEF fue un actor clave para el reacondicionamiento de estas instituciones y el gobierno provincial posibilitó la conexión a internet de las sedes y de la instalación de los equipos necesarios. Varias de las sedes cuentan con un albergue donde muchos estudiantes (alrededor del 60%⁶) se quedan a dormir durante la semana y los viernes regresan a sus puestos⁷. En las zonas rurales salteñas, los puestos están muy alejados entre sí, y a su vez se encuentran apartados de las escuelas (Chachagua, 2019). Cada una de las 14 sedes está equipada con netbooks, computadoras, impresoras. Algunas sedes tienen pantallas, micrófonos, equipos de sonido y en todas hay conexión a internet. Sin embargo, en la mayoría de ellas falta el acceso a servicios básicos como la luz y el agua potable. Si bien cuentan con paneles solares y generadores eléctricos, no son suficientes para lo que se requiere en la escuela. Esta problemática puede darse por la ubicación geográfica, las dificultades para llegar a las mismas pero también por la falta de inversiones de los diferentes gobiernos (Chachagua, 2020). En este sentido, se observa que las necesidades son múltiples y la desigualdad persiste.

En este capítulo se decidió tomar como caso de análisis la experiencia de la ERMT ya que fue abordada previamente por la autora para su tesis doctoral, por lo tanto esta experiencia permite poner en discusión la noción de inclusión digital en los ámbitos rurales de la provincia de Salta (Argentina). Como se mencionó al principio de apartado, al principio, el Estado, mediante el PCI, fue el encargado de proveer de netbooks a los estudiantes y profesores para esta escuela; luego de las modificaciones del gobierno, UNICEF se hizo cargo del equipamiento para que pudieran continuar estudiando. En este caso, la netbook no es una herramienta más para complementar o profundizar los estudios,

⁶ Dato obtenido durante el trabajo de campo para la tesis doctoral de la autora (Chachagua, 2019).

⁷ Los puestos son la denominación que reciben los hogares de estos estudiantes y sus familias. Tal categoría proviene del uso extendido en el ámbito rural 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.

sino que es “la herramienta más importante” mediante la cual los jóvenes de estos sectores tan alejados pueden acceder a la educación secundaria. Esto permitió además que no sólo los jóvenes escolarizados sino también a sus padres, familiares y comunidad en general puedan acceder a internet, derecho humano fundamental para acceder el derecho a la libertad de expresión, comunicación e información (más aún en tiempos de pandemia).

Durante el trabajo de campo se entrevistaron a los estudiantes sobre los usos educativos y domésticos de las tecnologías (especialmente de la netbook), la disponibilidad de celulares, sus preferencias, obstáculos, entre otros temas. La mayoría de ellos comentan que utilizan la computadora para estudiar, buscar información y hacer tareas. Algunos dicen que usan la netbook para jugar, para mirar videos musicales o para descargar música. Sin embargo, más de la mitad de ellos afirman que prefieren el celular (aunque no todos tengan uno propio). En estas zonas no hay señal de telefonía móvil, por lo tanto no se puede llamar ni mandar mensajes, sólo pueden usar la aplicación whatsapp u otra red social, mientras estén alrededor de la escuela porque ahí tienen conectividad.

Acerca de los usos educativos de la netbook y otras tecnologías digitales, Marian⁸ (estudiante de 14 años) 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) vive muy cerca de la escuela, entonces no duerme en el albergue escolar, 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) 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 de 15 años). En esos casos, los estudiantes se apoyan con el trabajo en sus carpetas, con libros y el acompañamiento de los coordinadores. Si bien la enseñanza es mediada por tecnologías y tienen mucho material digitalizado, también cuentan con una biblioteca muy completa que facilitó UNICEF, en la que pueden acceder a material para todas las áreas de estudio.

⁸ Todos los nombres de los entrevistados fueron modificados, para mantener el anonimato de los informantes. Solo se mantiene la edad y género.

“Este material de apoyo es fundamental para acompañar la enseñanza digital, porque les propone el trabajo grupal y colaborativo entre ellos” (Laura, coordinadora).

En la materia de “Sistema agroambiental” el trabajo es online 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 sede central, 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.

El PCI llegó a estas zonas rurales gracias a la ERMT, entonces la totalidad de los jóvenes “escolarizados” en la zona recibieron su netbook, y esta fue otro de los ejes de las entrevistas, ¿Qué sucede con las tecnologías digitales afuera de la escuela? ¿Se logra realmente la “inclusión digital”? Luciano (estudiante de 16 años) dice que no es necesario compartir la netbook con sus amigos, porque todos ya tienen una por la escuela. 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 cuida mucho, es solo para mí” (estudiante de 20 años). “A mí me pasó que la compartí y casi me la rompen, así que no la presto más” (Clara, estudiante de 15 años). En cambio para Marian “es lindo compartir lo que uno tiene, porque no todos pueden venir a la escuela entonces les comparto mi compu” (estudiante de 14 años).

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 (estudiante de 13 años) cuenta que la compartió con su familia para hacer un trámite de ANSES y con su madre que “le gusta sacarse fotos con la cámara de la compu ya que no tenemos celular”. En este caso, la netbook es fundamental para colaborar en la realización de trámites o resolución de problemas cotidianos. Además 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. Sin embargo, en muchos casos, las familias no logran percibir la “inclusión” por más que tengan la netbook en sus casas. Santiago (estudiante de 15 años) cuenta que a sus padres no les interesa la netbook porque no la

saben usar. 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” (estudiante de 17 años).

Para los estudiantes, 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. En cambio lo que sale de las narrativas de los estudiantes es el uso de la radio a pilas, como la tecnología más usada en sus familias. Las que más se escuchan son las señales AM, por allí pueden escuchar música y noticias. Entonces no es sólo la conectividad lo que genera la “distancia” con las netbooks, sino que existen otros factores como el conocimiento (alfabetización digital), es decir no saber usar un dispositivo o no comprender cómo usarlo. 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 o que son muy costosos. Esto también es parte de lo que desarrollamos en el segundo apartado sobre brecha digital, no sólo dispositivos sino también uso y apropiación.

Cuando nos referimos a las “distancias”, pensamos en la magnitud que mide la relación de lejanía o cercanía entre dos cuerpos, objetos o individuos, pero en realidad lo que las entrevistas arrojan es que las distancias se remiten 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: 88)

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. Incluso, 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: 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, 2005:37). 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.

Conclusiones

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). Una desigualdad multidimensional, preexistente y duradera; a la que a las brechas sociales y económicas, se les suman las digitales, hoy tan necesarias.

En esta distancia mencionada 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.

En este complejo contexto, nos preguntamos ¿qué se viene? ¿Cómo seguimos? Lejos de tener certezas tenemos incertidumbres. Este es un momento para repensar los viejos problemas y ponerlos en cuestionamiento. En este sentido, creemos que no son suficientes las políticas compensatorias sino focalizadas a la educación rural, que no sea sólo tecnológico sino también más amplia. Así como el Estado nacional decretó (690/20) como servicio público a Internet, telefonía fija y móvil, y televisión paga; es central pensar también en cómo lograr que esa mejora y esos derechos lleguen también para los ámbitos rurales más alejados (y postergados históricamente). Por eso proponemos pensar y planificar políticas focalizadas para la educación rural, porque con políticas generalizantes no es suficiente. Que estas incluyan capacitación y formación para los profesores, desde el territorio, a partir de lo que saben, de lo que necesitan, con mayor acompañamiento en relación a la incorporación y apropiación de las TIC pero también de otras temáticas centrales como la perspectiva de género, Educación Sexual Integral, etc. Incluso, pensando en transformaciones más profundas, sería interesante poner en cuestión lo, es decir no sólo pensar el ahora en término de acceso o el retorno a lo presencial (que sin dudas es importante), sino también aprovechar para luchar por la modificación/actualización de los contenidos, en definitiva por políticas públicas más específicas y que permitan mejorar el sistema educativo en la ruralidad en nuestro país. Para cerrar, podemos decir que la pandemia nos sirva para (re) pensarnos pero también para transformarnos, sólo así lograremos la verdadera “revolución tecnológica”, cuando alcancemos las mejores condiciones en todos los niveles (con mejores salarios docentes por ejemplo).

Bibliografía utilizada

Alva de la Selva, A. (2012). *Brecha e inclusión digital en México: hacia una propuesta de políticas públicas*. Capítulo 1: Repensando la brecha digital.

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. Kriscautzky y F. Perelman (2012). *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. Barcelona: Océano Travesía.

Bianchetti, G. (2020). Educación y Medios en tiempos de Pandemia: desafíos en escenarios inciertos. *Question/Cuestión*, 1(junio), e357.
<https://doi.org/10.24215/16696581e357>

- 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
- Bricchi, S., Mansilla, A. y Pennacchi, V. (2015). "Investigar en Comunicación. Un desafío artesanal en un mundo digital. Una mirada desde el INTA". En XIX *Jornadas Nacionales de Investigación en comunicación. Epistemología, debates y fronteras en el campo de la Comunicación Latinoamericana*, Corrientes. Disponible en: <https://tinyurl.com/y8h2yvnp>
- 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.-
- 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
- (2018). "Políticas de diseminación tecnológica, escuelas y hogares: sentidos de las TIC en el campo y la ciudad (Salta, Argentina)" en Burgos, R. y Olarte Quiroz, K. (editores) *Pensar situado: la comunicación desde la región surandina*, Tarija (Bolivia). ISBN:978-99974-0-126-7
- (2018). "Porque todos no podemos comprarla, solo soñarla. Netbooks, jóvenes y docentes en el campo y la ciudad" en García Vargas, A. y Gaona, M. (Comp.) *Figuras y metáforas del NOA*. Avesol. San Salvador de Jujuy (Argentina). ISBN: 978-987-42-6746-7
- (2019). *Políticas de diseminación tecnológica, escuelas y jóvenes: sentidos de las TIC en el campo y la ciudad (Salta, Argentina, 2015-2017)*. Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- (2020). "Igualdad de posiciones para las juventudes rurales: educación y tecnología en la provincia de Salta (Argentina)". *Contratexto*, 0(033), 125-152. DOI: <http://dx.doi.org/10.26439/contratexto2020.n033.4784>
- 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
- Díaz, C. y Durán, E. (1986). *Los Jóvenes de Campo Chileno: Una Identidad Fragmentada*, Santiago, GIA.
- Duro, E. (2016) *Secundarias rurales mediadas por TIC*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 2° edición.

- 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.
- FEIXA, C. (1999). *De Jóvenes, Bandas y Tribus*, Barcelona, Ariel.
- Ferrantes, P. (2020). "Los desafíos de digitalizar el aula" en Suplemento Unipe N° 80. *Lemondiplomatique* (Mayo).
- 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.
- González Cangas, Y. (2003). "Juventud rural, trayectorias teóricas y dilemas identitarios", en *Revista Nueva Antropología*, Año XIX, N° 63, pp. 153-175.
- Gutiérrez, A. (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba. Ferreyra editor
- Hilbert, Martín (2011). "The end justifies the definition: the manifold outlooks on the digital divide and their practical usefulness for Policy-Making", en *Telecommunications Policy*, N° 35.
- Kessler, Gabriel (2005). "Estado del arte de la investigación sobre juventud rural en América Latina". En *Educación, desarrollo rural y juventud*, UNESCO-IIPE.
- 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.
- Mendizabal Arias, M. (2013). *Mundo Rural y TIC (Capítulo 1)*. Disponible en: <http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:masterComEdredMjmendizabal/Documento.pdf>
- 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.
- Oszlak, O. (1984). "Notas críticas para una teoría de la burocracia estatal", en Oszlak, O. (comp.), *Teoría de la burocracia estatal*, Buenos Aires, Paidós.
- 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.

Reygadas, L. (2008). La apropiación. Destejiendo las redes de la desigualdad. México: Anthropos.

Robinson, S. (2005) “Reflexiones sobre la inclusión digital”. en *Revista Nueva Sociedad* Nro.195 http://www.nuso.org/upload/articulos/3244_1.pdf

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. Disponible en <http://www.rieoei.org/index.php>.

Van Dijk, J. (2005). *The Deeping divide. Inequality in the Information Society*, Sage, Thousand Oaks

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.

Winocur, R. (2007). “La apropiación de la computadora e Internet en los sectores populares urbanos” en *Revista Versión* N° 19, México.

Winocur, R. (comp.) (2016) *Inclusión digital. Una mirada crítica sobre la evaluación del Modelo Uno a Uno en Latinoamérica*. Buenos Aires: Teseo.

