

[PID 3158](#)

La inclusión digital a partir de la implementación del programa Conectar Igualdad en escuelas secundarias de Paraná. Una mirada de los procesos de apropiación de los jóvenes

Susana G. Valentinuz; Javier Miranda; Lorena Romero; Romina Gallo; Milena Wiebke

Autores: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Alameda de la Federación 106, (C.P. 3100) Paraná, Entre Ríos, Argentina

Contacto: investigacionfcedu@gmail.com - svalentinuz@gmail.com

Resumen

El proyecto se presenta con el objetivo central de comprender los usos y sentidos que los jóvenes le otorgan a las netbook distribuidas a partir del Plan Conectar Igualdad. De este modo buscamos indagar en su implementación desde encargados del mismo en la provincia de Entre Ríos así como a directores, asesores pedagógicos y referentes técnicos de las dos escuelas secundarias que formaron parte del proyecto. Utilizando para ellos un instrumento cualitativo como es la entrevista en profundidad.

Además, nos centramos fundamentalmente en las voces de los jóvenes del último año de estas escuelas secundarias, para lo cual realizamos encuestas anónimas, focus group y entrevistas en profundidad.

Desde un primer momento quisimos analizar la categoría inclusión social e inclusión educativa para entender la forma en la cual el Programa se implementó en las escuelas, así como los aportes teóricos de autores que nos ayudaron a pensar la apropiación y la inclusión como categorías centrales que atraviesan todo el proyecto.

Palabras clave: Inclusión educativa/digital; Procesos de apropiación; Jóvenes; Escuela secundaria

Objetivos propuestos

Generales:

- Conocer los modos de apropiación de los jóvenes en torno a los usos y sentidos respecto del Programa Conectar Igualdad (CI) en la escuela secundaria.

Específicos:

- Comprender otros modos de acceso a la información y al conocimiento por parte de los jóvenes que permitan vislumbrar procesos de inclusión educativa.
- Identificar nuevas formas de relación entre pares y con adultos en el contexto escolar, a través del intercambio generado por las netbooks.

Objetivos cumplidos

La noción de apropiación fue abordada como una categoría dinámica a partir de los trabajos de diversos investigadores que desde hace un tiempo vienen estudiando como este concepto se aplica con gran poder explicativo al análisis de los vínculos que establecemos con las tecnologías, y además, a través de ellos explicar y comprender los procesos a partir de los cuales se produce y reproduce el orden social en los contextos tecnológicos contemporáneos. A través de múltiples aportes teóricos se logró analizar una variedad de usos y sentidos que generó el Programa Conectar Igualdad en las escuelas secundarias y también pudimos enriquecer la comprensión de los modos de acceso a la información y al conocimiento por parte de los jóvenes que permiten procesos de inclusión educativa. Por otro lado se lograron datos relevantes acerca de cómo cambiaron las relaciones de los estudiantes con los docentes en el contexto escolar a partir de la incorporación de las netbooks, en este caso apareciendo una fuerte demanda de acompañamiento y enseñanza de los alumnos hacia los profesores.

Se registraron procesos de apropiación en los que la tenencia de las netbooks posibilitó a los estudiantes desempeñar un rol más activo que el tradicional en las clases, dándoles usos más allá de los que la tecnología en sí y el programa en particular preveían. Estos usos habilitan, aunque no garantizan, la construcción de conocimientos y un mayor reconocimiento de los jóvenes como poseedores de un saber.

Finalmente, se pudo detectar a partir de las propias voces de los estudiantes la incidencia de las distintas formas de la brecha digital, las condiciones que posibilitan o dificultan el aprovechamiento de las potencialidades que las teorías asignan a estas tecnologías; ya que confirmamos que la sola posesión de la tecnología no alcanza para desatar usos creativos y procesos reflexivos acerca de las condiciones económicas, sociales, culturales e ideológicas bajo las cuales esas tecnologías llegan a formar parte de nuestras vidas cotidianas.

Marco teórico y metodológico (síntesis)

La revolución tecnológica ha generado modificaciones estructurales que condicionan la configuración de la vida cotidiana, la construcción de significados, las prácticas y las formas de relacionarse de los agentes sociales. Por consiguiente, el campo de conocimiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se encuadra en un debate actual que plantea interrogantes y desafíos a las Ciencias Sociales y a la educación en particular.

Son aportes a este trabajo, una variedad de estudios que analizan no solo el desarrollo de las TIC sino el efecto de las mismas en las nuevas generaciones y en los estudios educativos en particular. Trabajos como los de Castells, Brunner, Latour, Buckingham, Morduchowicz, Edith Litwin y su equipo, aportes como los de

Cabello y Lopez, Morales¹, han desplegado una serie de contribuciones considerando a las tecnologías una producción social en el marco de nuevas condiciones estructurales económicas y sociales de un sistema capitalista desigual, y el desafío de cómo pensar los procesos educativos en esta sociedad en red ante los retos que implica la generación de conocimientos y los nuevos vínculos entre generaciones.

En esta época, las escuelas atraviesan diversas presiones, pero también desafíos, para poder dar respuestas a las nuevas demandas de nuestra sociedad. Una de ellas es el uso de las nuevas tecnologías. Esto hace necesario una nueva alfabetización: la alfabetización digital, es decir, el poder acercar las TIC a la comunidad toda, como parte de un proceso de incorporación de los actores a esta cultura contemporánea atravesada por la Sociedad de la Información. La escuela es una red de relaciones particulares que imprime a ese ámbito rasgos peculiares, que brinda elementos para entender la lógica propia de cada institución. Para entender esa lógica es imprescindible conocer los procesos de apropiación de los sujetos, que a su vez son diversos y desiguales, porque las vidas cotidianas les ha provisto de otras habilidades, destrezas, contenidos y valores diferentes a los que inculca la escuela (Bourdieu, Apple).

Para entender a los jóvenes en tanto actores sociales es menester posicionarlos en las coordenadas presentes. Desde nuestra perspectiva y para no caer en un optimismo ingenuo acerca del papel que tienen las tecnologías en los procesos de apropiación y construcción del conocimiento en los jóvenes, es menester la misión de la escuela en la sociedad actual y entender las tics como construcciones sociales que condicionan y estructuran las formas de pensamiento y de relaciones entre los actores escolares, propiciando otros aprendizajes.

Los cambios tecnológicos en la sociedad actual y nuestra perspectiva de análisis teórico desde el campo de la Sociología de la Educación

La influencia que el desarrollo tecnológico ha tenido sobre la evolución de la sociedad los últimos 25 años nos muestra una nueva realidad, difícilmente previsible algunas décadas atrás. El avance de la tecnología ha hecho posible la globalización de la sociedad y la información se ha convertido en el eje promotor de cambios sociales, económicos y culturales.

Existe una nueva forma de comunicarnos, una nueva forma de procesar la información. El avance tecnológico es tan agresivo que inmediatamente modifica los modos de relacionarnos (el chat, los sms, el twitter y el facebook, entre otros, alteraron el modo de escribir y de hablar)

Además, es menester plantear que la preocupación de las TIC en educación no es nueva. Si bien, es un debate actualmente vigente que asume diversas voces, a veces, con posturas inconmensurables; desde una mirada retrospectiva encontramos antecedentes en la segunda mitad del siglo XX. Entre ellos se encuentran los estudios de Seymour Papert (1995) y los de Ivan Ilich (2011) que desde perspectivas epistemológicas y sociales diferentes anuncian el poder transformador de las tecnologías. El primero, centra su atención en comprender los aprendizajes de los niños a partir de los ordenadores. Mientras que el segundo, concibe a las tecnologías como una vía posible para desescolarizar la sociedad, en el contexto de su crítica a la sociedad capitalista.

Según Castells, el mundo actual está caracterizado por la emergencia de la sociedad red, "(...) cuya estructura y prácticas sociales están organizadas alrededor de redes microelectrónicas de información y comunicación. (...)" (Castells, 2007:394). La misma delimita nuevas tendencias estructurantes a nivel global, aunque no anula variantes contextualizadas.

La nueva era gira en torno a las tecnologías de la información y la comunicación que modifican

1. "Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías", Roxana Cabello y Adrián López (Eds.) <http://www.delgatogris.com.ar/wp-content/uploads/2017/10/Cabello-y-L%C3%B3pez-eds-Contribuciones-al-estudio-de-procesos-de-apropiaci%C3%B3n-de-tecnolog%C3%ADas.pdf>

la base material de la sociedad a un ritmo acelerado. La comunicación, que implica desplazamiento (Lemos, 2010), es un proceso fundamental de la actividad humana; por tanto, las modificaciones en los sentidos y las prácticas humanas de la mano de una nueva serie de tecnologías, generan una profunda transformación social (Castells, 2007).

Al decir de Latour, las tecnologías son lo social hecho para que dure, enfoque que toma distancia de la oposición entre sociedad y tecnología. En otras palabras, no es posible pensar en las relaciones humanas sin las tecnologías, puesto que *“(...) la sociedad y la tecnología no son dos entidades ontológicamente distintas, sino más bien fases de la misma acción esencial”* (1998:139).

La inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) en las escuelas presenta un abanico diverso de temas a pensar y resolver. Algunos ligados a la manera en que la institución escolar incluye, en su cotidianeidad y en los procesos de enseñanza, las prácticas culturales que los niños y jóvenes realizan fuera de la escuela; otros, relacionados con los problemas pedagógicos y didácticos que esta inclusión nos genera.

Carina Lion plantea que *“los cambios tecnológicos orientan, muchas veces, las decisiones políticas, ideológicas y pedagógicas en el interior de las escuelas. Las leyes del mercado, de la oferta y la demanda, en nuestro presente, cruzan las instituciones educativas. Pero ésta dista de ser una relación unívoca. Existe una diversidad de culturas escolares –colectivas e individuales–, modos de apropiación diferenciados, proyectos pedagógicos y éticas profesionales distintos que llevan a que cada escuela se apropie de las producciones de un modo único y singular”*² es este proceso que nos interesa indagar desde la perspectiva de los jóvenes tomando desde la socio antropología, la perspectiva del actor.

Giddens señala que los significados desplegados por los sujetos activos entran en la constitución práctica del mundo y por eso es un mundo reinterpretado. Es precisamente ese universo de referencia compartido -aunque no siempre verbalizable- que subyace y articula el conjunto de prácticas, nociones, y sentidos organizados por la interpretación y actividad de los miembros de una sociedad, lo que estos autores denominan “perspectiva del actor” (Guber 1991, Giddens 1998)

La vida social se expresa en nociones, actividades, representaciones y contextos diversos, y es por ello que los atributos que integren una descripción y su interpretación responden a la organización del investigador, que debe reconstruir la lógica y la coherencia propia e inherente de la cultura estudiada. Nuestra preocupación va en una línea que busca comprender los procesos de apropiación de los jóvenes, entendiendo que dicho proceso es cultural porque se expresa en experiencias, relaciones, opciones, decisiones que estructuran las prácticas sociales de los sujetos.

Desde esta perspectiva, también se modifica la visión de la escuela que no responde a una realidad homogéneas determinada por su carácter público, como expresa Rockwell y Ezpeleta en su trabajo “La escuela un proceso de construcción inconcluso”, que fuera fundante del enfoque etnográfico en educación, sino que las escuelas son concebidas como un conjunto de prácticas sociales específicas que poseen carácter situado y como una totalidad compleja de actividades cotidianas. (Achilli, Landreani).

Entonces sostenemos que las practicas educativas, cobran sentido en un marco cultural, político, económico y social del medio particular donde está ubicada la propia escuela. Esta perspectiva junto a los estudios críticos de la educación (Giroux, Apple, Mc Laren, Tadeu Da Silva, Gadotti, Tamarit, Rigal, entre otros) nos han brindado una excelente manera de interpretar la vida escolar colocando la mirada desde los mismos sujetos que históricamente dan sentido a cada institución, lo que nos permite introducirnos en los procesos mismos de apropiación y construcción de lo escolar.

El concepto de apropiación nos brinda una dimensión diferente para pensar los modos en que el sujeto se vincula con la realidad social. No hay una determinación de ésta sobre él, sino que el mundo

2. Mitos y realidades en la tecnología educativa”, en “Tecnología Educativa. Políticas, historias, propuestas”. Paidós, Buenos Aires, 2006.

social es filtrado, permeado constantemente por el accionar de los seres humanos.

Si nos situamos como investigadoras en comprender la lógica –contradictoria- entre procesos estructurales y acciones individuales (Giddens, 1998) podremos dar cuenta que si bien existen procesos dominantes, hegemónicos, también anidan en ellos, procesos creativos donde se demuestra que la intervención, la posibilidad de cambiar un estado de cosas, de contestar, de dar otras respuestas, es una condición de actor social (Levinson).

Aun bajo condiciones objetivas de vida social e institucional que regulan las prácticas y que definen modos de estar en el mundo, los sujetos establecen acuerdos, negociaciones, confrontan, interfieren en ese mundo construyéndolo en una diversidad de procesos que se entrecruzan en la constitución de poder, de reproducción de relaciones sociales, de producción y distribución del conocimiento, de vínculos interpersonales; lo que permite apreciar la heterogeneidad de todo proceso social. (Landreani, 1992). Será la capacidad del investigador, quien desentrañe procesos no fácilmente observables. La mirada estará puesta en los alumnos que, en su condición de jóvenes, pueden intervenir no solo significando las nuevas netbooks que recibieron en sus escuelas, sino que a través de estas tecnologías están desarrollando otros sentidos novedosos, desconocidos, negados por los adultos, que se tejen a diario en las prácticas escolares.

Las TIC en las escuelas

La integración de las TIC en los distintos países, regiones geográficas y grupos sociales no se da de manera uniforme, sino a partir de procesos complejos y asimétricos que han ido dando lugar a lo que se conoce como “brecha digital”, acrecentando diferencias económicas, sociales y culturales existentes. A pesar de ello, los medios de comunicación y las tecnologías digitales de la información tienen un impacto significativo en el entorno material de quienes transitamos este nuevo siglo.

Las laptops (o netbooks) que llegan a los adolescentes no constituyen, en la gran mayoría de los casos, el primer contacto de los estudiantes con un recurso informático, podemos decir que las escuelas han contado con algún gabinete aunque a veces escaso de máquinas, los cyber fueron lugares de acceso también a las computadoras, sí la novedad es la tenencia personal. La entrega en comodato –y en propiedad una vez terminado el cursado de la escuela secundaria- refuerza la posibilidad de que los jóvenes se apropien de la computadora para un uso que no sea exclusivamente el escolar, lo que nos permite adentrarnos en el uso social mas amplio que ofrece la propia herramienta y como esos sentidos compartidos van y vienen entre el mundo escolar y extraescolar.

La computadora es, a la vez una “interfaz”, un “software”, y un puente de comunicación de contenidos y acceso a la información. Y, efectivamente, los estudiantes llegarán probablemente con un saber igual o mayor que el docente en lo que respecta a la mecánica de la herramienta, al uso genérico de sus funciones principales, a la familiaridad con la pantalla como reemplazo de otros soportes (el libro, la escritura gráfica). Pero estarán tan necesitados como antes de contar con la orientación de una enseñanza que los guíe hacia la apropiación crítica de esa herramienta para construir nuevos aprendizajes significativos y con sentido. El para qué de Internet, de un procesador de texto, o de un programa de edición de imágenes, no está contenido en el cómo. Así, “salir del analfabetismo informático” requiere –del mismo modo que lo requiere superar el analfabetismo tradicional –un acompañamiento educativo, dónde el docente sigue siendo clave.

Desde fines de la década de 1990 se oían diferentes versiones que vaticinaban la posibilidad concreta de llegar al objetivo de que cada niño tuviera en un futuro su propia computadora portátil. Esta idea rápidamente encontró un impedimento en los motivos económicos concretos en gran parte de los países económicamente subdesarrollados. Pero para el año 2005 el Massachusetts Institute of Technology: MIT, de Estados Unidos llevó adelante el proyecto de investigación concretando la idea mediante la propues-

ta del programa de la ONG One Laptop per Child (siglas OLPC)³.

¿Qué es el programa OLPC? Es un proyecto que en una de sus partes incluye la distribución de netbooks a niños de países económicamente subdesarrollados. En una primera instancia el objetivo fue lograr computadoras a un costo de 100 dólares por niño. Entre sus objetivos figuró, principalmente el de achicar la brecha digital por motivos económicos entre los niños de diferentes partes del mundo.

La primera experiencia piloto fue en Estados Unidos. En concreto, en el caso norteamericano, fue el estado de Maine, en 2003, pionero en dotar de una laptop o computadora portátil a todos los niños de varios centros educativos.

Posteriormente se desarrolló la prueba en África. Fue en Etiopía donde se comenzó por dos ciudades como experiencia piloto. A partir de aquí se desataron polémicas entre los beneficiarios así como los docentes que fueron parte del proyecto⁴, generándose debates en torno a los problemas edilicios prioritarios (falta de electricidad principalmente), de falta de indumentaria y calzado por parte del alumnado.

En España, el Programa Escuela 2.0 se aprobó en 2009, fue pensado en sus inicios para los alumnos de 5° grado de la escuela primaria, y se fue extendiendo progresivamente a otros cursos.

En Latinoamérica la experiencia se inicia en Uruguay, país pionero en 2007, con la puesta en marcha del Plan Ceibal, disponiendo así que se realicen “los estudios, evaluaciones y acciones necesarios para proporcionar a cada niño en edad escolar y para cada maestro de la escuela pública un computador portátil, capacitar a los docentes en el uso de dicha herramienta y promover la elaboración de propuestas educativas acordes con las mismas”.⁵ Dicho proyecto se propone pensar a la escuela pública como un espacio de integración privilegiado y pone a disposición de la misma los recursos tecnológicos y humanos para lograr unir a todo el territorio bajo el proyecto.

En Argentina se implementó el Programa Conectar Igualdad en el año 2010 teniendo como meta entregar 3.500.000 netbooks a todos los estudiantes y docentes de las escuelas públicas secundarias, de educación especial, y de los institutos de formación docente. En la actualidad, la información existente acerca de Conectar Igualdad data sobre el proceso de implementación del mismo. Con motivo de presentar un informe sobre el impacto del Programa el Ministro de Educación -Alberto Sileoni- dio cuenta de una investigación cualitativa en 161 escuelas de 23 jurisdicciones, donde se realizaron 3000 entrevistas y se aplicaron más de 5000 cuestionarios a estudiantes. Los estudios se hicieron en conjunto con universidades nacionales como: de Avellaneda, Cuyo, Jujuy, Lomas de Zamora, Río Cuarto entre otras... los resultados afirman, según el ministro que: “el 85% de adultos y el 80% de jóvenes consultados afirman que esta política ha mejorado la escuela pública”⁶. En la provincia de Entre Ríos la UNER formó parte del mismo⁷ completando así un estudio de dos años de duración sobre la implementación y efectos del mismo.

EL PROGRAMA CONECTAR IGUALDAD. Programa de inclusión digital en Argentina

La Ley Nacional de Educación N° 26.206 que actualmente regula nuestro sistema educativo fue sancionada en el año 2006; en la que se instituye el derecho de enseñar y aprender, a la vez que establece como uno de los fines y objetivos de la política educativa nacional, el desarrollo de las competencias

3. <http://one.laptop.org/>

4. <https://www.youtube.com/watch?v=Bj3DSCwfOfs>

5. <http://www.ceibal.edu.uy/art%C3%ADculo/noticias/institucionales/Leydecreacion> (Consultado el 1 de marzo de 2015)

6. Sileoni presenta el primer estudio de impacto de Conectar Igualdad <http://portales.educacion.gov.ar/conectarigualdad/noticias/sileoni-presenta-el-primer-estudio-de-impacto-de-conectar-igualdad/>

7. Informe de la UNER sobre el impacto de Conectar Igualdad en Entre Ríos. Disponible en: <http://www.entrerios.gov.ar/noticias/nota.php?id=39529>

necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

La necesidad de ampliar la cobertura educativa, la preocupación por la inclusión y los avances vertiginosos de las tecnologías de la comunicación atraviesan, en gran parte, a la Ley de Educación Nacional. En las líneas que la conforman, aparece la voluntad estatal de *“Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad”, “desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación”⁸ y “desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación”⁹. Con respecto a la calidad de la educación, también se señala en la Ley que “el acceso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento”¹⁰*

Si desandamos brevemente la historia de las iniciativas en nuestro país destinadas a la incorporación de TIC en las escuelas, podemos remontarnos al año 2000 cuando se crea el portal Educ.ar destinado fundamentalmente a brindar apoyo a docentes, directivos y supervisores de instituciones educativas en la incorporación de las TIC en la práctica docente, a través de varias líneas de trabajo: producción de contenidos multimediales, capacitación a través de instancias presenciales y a distancia, participación en la gestión de la Campaña Nacional de Alfabetización Digital, entre otras.

Luego en el año 2005 se crea el Canal Encuentro -canal de televisión del Ministerio de Educación de la Nación- como parte del proyecto Educ.ar. Es un canal educativo y cultural dirigido a todo el público, a la vez que constituye una importante herramienta para la comunidad educativa. El objetivo central de esta propuesta es desarrollar nuevos espacios multimedia para el enriquecimiento de las tareas de los docentes, a partir de la producción y difusión de contenidos televisivos para el uso en el aula, lo que se complementa con información y recursos disponibles en la web <http://www.encuentro.gov.ar>.

Ya desde el año 2006 la cuestión del acceso a las TIC se ha vuelto trascendental y desde ese año vienen pensándose estrategias de incorporación del modelo “1 a 1” al sistema educativo argentino. A partir del año 2008, el Ministerio de la Educación de la Nación a través de Educ.ar comenzó a incorporar experiencias piloto de modelo 1 a 1 en escuelas primarias. Aproximadamente mil laptops de distintos modelos fueron utilizadas en proyectos localizados en varias provincias y en contextos sociales, económicos y culturales diferentes. En el año 2009 aparece el núcleo fundante del programa. Se trata de la resolución CFE N° 82/09 que establece el PROGRAMA NACIONAL “UNA COMPUTADORA PARA CADA ALUMNO” en Escuelas Técnicas de Gestión Estatal.

Dicha resolución tiene como propósito *incorporar una nueva tecnología informática que potencie a las TIC, como medio de enseñanza y de aprendizaje, como herramienta de trabajo y como objeto de estudio, en el ámbito de la Educación Técnico Profesional; apoyar el desarrollo de las capacidades profesionales vinculadas al uso y manejo de la información y la comunicación, que les permita a los estudiantes manifestarse competentes en los procesos tecnológicos propios de las distintas especialidades de la ETP; brindar a los futuros egresados de la ETP la posibilidad de acceder a una herramienta informática fundamental para su trayectoria formativa profesionalizante, en el marco de una política de equidad social y finalmente, facilitar condiciones que favorezcan la aproximación al mundo real del trabajo, el desempeño futuro en su vida profesional, su empleabilidad y la prosecución de estudios superiores*¹¹.

8. Ley Nacional de Educación N° 26,026. Capítulo II, Artículo 11, inciso m.

9. Ley Nacional de Educación N° 26,026. Capítulo IV, Artículo 30, inciso f.

10. Ley Nacional de Educación N° 26,026. Capítulo VI, cap. II, Artículo 88°|

11. RESOLUCIÓN CFE N° 82 /09 ANEXO I. Consejo Federal de Educación.

Así, el programa Conectar Igualdad, se crea en Argentina formalmente a partir del decreto 459/10 y es implementado en conjunto por la Presidencia de la Nación, la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES), el Ministerio de Educación de la Nación, la Jefatura de Gabinete de Ministros y el Ministerio de Planificación Federal de Inversión Pública y Servicios.

Es intención fundamental de este Programa “Conectar Igualdad” revalorizar la educación pública, mejorando la calidad educativa de la educación secundaria, incentivando los procesos de transformación institucional, pedagógica y cultural necesarios para el mayor aprovechamiento de las TIC en las escuelas. Se trata de un instrumento de alcance federal, que se propone achicar la brecha digital, garantizando a las mayorías el acceso a recursos tecnológicos y conectividad.

Este Programa nace como respuesta a estos requerimientos, plantea también el desarrollo de contenidos digitales que puedan utilizarse en propuestas didácticas las cuales apuntan a transformar los modelos de enseñanza y a dinamizar nuevos procesos de aprendizaje.

Con el modelo “1 a 1” de horizonte, el programa se propone la entrega de Netbooks en tres etapas, abarcando todas las escuelas de nivel medio de las distintas modalidades, escuelas de educación especial e Institutos de Formación Docente de gestión estatal. El programa se focalizó en este nivel en principio porque distintas jurisdicciones ya venían implementando algunas iniciativas similares en el nivel primario¹², y seguidamente porque se evidenciaba la necesidad de acompañar la obligatoriedad del nivel decretada en la LEN y fortalecer las capacidades de uso y apropiación de las TIC promovidas en la legislación¹³.

En lo que respecta a los Lineamientos para la Resignificación de la Escuela Secundaria de la Provincia de Entre Ríos, ellos contemplan la posibilidad de plantear un currículum acorde a las transformaciones políticas, culturales, tecnológicas, teniendo presente que un currículum no se reduce a la suma de espacios curriculares como un compendio de contenidos que deban ser enseñados y aprendidos, sino que debe ser estructurado “de acuerdo a la singularidad de los Proyectos Educativos Institucionales, las necesidades y problemáticas que se quieran atender, las escuelas podrán pensar distintas formas de entrada de los contenidos y/o de las estrategias metodológicas, de las disciplinas o de los campos del saber/ áreas, etc.” (DISEÑO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS; 2011: 18) Estas nuevas formas de plantear lo curricular permite distintos abordajes interdisciplinarios como puntos de encuentro y diálogo entre los distintos campos del saber, por ello se propone seis temáticas transversales que dan cuenta de problemáticas actuales. Refieren a la educación en relación a: las Nuevas Tecnologías, la Educación Ambiental, la Convivencia Educativa, la Educación Sexual Escolar, los Pueblos Originarios y la Prevención de Conductas Adictivas.

Las Nuevas Tecnologías, son planteadas como las nuevas prácticas de alfabetización (mediática, digital, electrónica). Esta transversalidad es mencionada en los diseños curriculares como una problemática escolar y social que debe ser contemplada a nivel institucional por “hacer referencia a la capacidad de leer y escribir distintos tipos de textos, signos, artefactos, matices e imágenes a través de las cuales se modifica el modo de vinculación y compromiso con la sociedad en un sentido amplio.” (ÍDEM; 2011: 19)

Por ello se propone no sólo contemplar la introducción de las nuevas tecnologías como un recurso didáctico sino como un ámbito productivo que posibilita el acceso al conocimiento y de recreación cul-

12. En San Luis, el programa “Todos los chicos en Red”, en Buenos Aires “Plan Sarmiento B.A”, en La Rioja “Programa Joaquín Víctor González”.

13. En palabras del actual Ministro de Educación, Alberto Sileoni, este plan puso en acción una política pública que enlaza, en un solo proyecto, a los tres pilares de la comunidad educativa, impactando a la vez en los aprendizajes de los jóvenes, en la dotación de nuevas herramientas para los docentes y en la propuesta de una nueva relación de la escuela con la familia. En revista “Creaciones, experiencias y horizontes inspiradores. La trama del Conectar Igualdad” 1ª Ed, Buenos Aires: Educ.ar S,E; Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, 2012-

tural, dando lugar a la transformación de prácticas socieducativas y culturales que permitan reducir la brecha tecnológica que se ha acrecentado en estos últimos tiempos. Los Diseños Curriculares explicitan: *“Con el Programa “Un alumno, una computadora”, las posibilidades para la alfabetización digital se multiplican, pudiendo proponer instancias de aprendizaje interactivas, con nuevos formatos y lenguajes, con el acceso a diversas fuentes de información.”* (IBIDEM; 2011; 21)

Planteado el abordaje de las Nuevas Tecnologías como una transversalidad, el mismo, queda sujeto a decisiones institucionales respecto a la profundización de la temática y la implementación de parte de los espacios curriculares a través de los Posibles Recorridos que se le plantean en los Diseños.

Diversos autores, entre ellos Manuel Area Moreira, se preguntan *“¿que sabemos hoy en día de los efectos del modelo 1:1 sobre el aprendizaje de los estudiantes, sobre las implicaciones que tiene para la innovación y forma del trabajo docente, sobre el clima, organización y gestión de la actividad en el aula, sobre sus consecuencias en la mejora de las relaciones y comunicación entre el centro y los agentes sociales de su entorno? Todavía es pronto para poder construir un discurso propio y concluyente sobre los efectos del modelo 1:1 desde la comunidad iberoamericana ya que, en la mayor parte de los países que la componen, quizás a excepción de Uruguay, estas políticas y experiencias de una computadora por alumno aún están en sus fases iniciales y no acumularon el tiempo suficiente en su desarrollo como para evaluar los resultados, aunque de hecho hay varios informes a nivel nacional que así van dando pruebas de este programa de base estatal”* (pag 52).

Los variados estudios se plantean que los objetivos principales asociados a las iniciativas 1:1 en educación, y en la que también se encuadra el Plan Nacional CI, son tres:

- I- que las generaciones jóvenes adquieran destrezas y competencias basadas en las TIC,
- II- que se reduzca la brecha digital entre individuos y grupos sociales, y
- III- que se mejoren las prácticas educativas y los logros académicos.

Sabemos que la difusión rápida de las iniciativas 1:1 conllevó una cuantiosa inversión en TIC de fondos públicos y privados, y también somos conscientes que la presencia de dispositivos TIC en las escuelas no cambia necesariamente las estrategias de la enseñanza y el aprendizaje de profesorado y alumnado. Muchos alertan sobre el riesgo de reducir este modelo a la dotación masiva de máquinas digitales, sería mantener una posición o postura de utopismo tecnológico o tecnocentrismo. Este determinismo tecnológico podemos definirlo como la creencia de que la presencia de mucha y variada tecnología generará mejoras automáticas en la enseñanza y el aprendizaje, lo cual, desde hace años sabemos que es una visión ingenua y poco fundamentada. Convertir a la tecnología en el eje, centro o meta principal de una política de 1:1 es caer en la mitificación de la máquina como generadora del cambio educativo. Este mito está muy cuestionado desde hace años desde el campo de la tecnología educativa y por numerosos autores (SANCHO, 1994; BURBULES y CALLISTER, 2001; AREA, 2005; LITWIN, 2005; PABLOS, 2009).

Como bien lo expresa Area Moreira: *“Las prácticas áulicas no se construyen a partir de los recursos disponibles sino más bien a la inversa: los recursos son los que están al servicio de los proyectos didácticos. Un modelo 1:1 es un esquema de trabajo, una nueva forma de construir conocimiento, y no únicamente un sistema de distribución de computadoras”*.¹⁴

Nuestro objetivo en la investigación es comprender que procesos culturales y relacionales se pusieron en juego a partir de obtener información de los propios estudiantes jóvenes, quienes con intereses, motivaciones, reacciones pudieran dar cuenta del sentido que adquirió la incorporación de las netbooks

14. Area Moreira, Manuel. “Los efectos del modelo 1:1 en el cambio educativo en las escuelas. Evidencias y desafíos para las políticas iberoamericanas”. Estudio derivado del proyecto «Las políticas de un “ordenador por niño” en España. Visiones y prácticas del profesorado ante el programa Escuela 2.0. Un análisis comparado entre comunidades autónomas». EDU2010-17037. Financiado en el marco del Plan Nacional I+D+i del Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España. Convocatoria 2010.

al aula. Como se lleva a cabo ese proceso de apropiación de significados y competencias para desenvolverse de modo inteligente a través de la cultura digital, indagar y descubrir los modos de acceder a la información, la circulación de saberes, las destrezas en el empleo de herramientas y aplicaciones digitales, maneras de establecer los vínculos, los cuidados y la ampliación de espacios de intercambio entre pares, así como otras formas de intercambiar con los adultos, son todos aspectos que buscamos comprender.

Este programa se basa en algunos supuestos respecto a los beneficios que provocan, en tanto facilitan la interacción, la colaboración de un grupo, la formación de una red y la participación de todos los participantes de la red, y que incluye una multiplicidad de tareas. Entre ellas se mencionan buscar información, leer textos, consultar libros, ver imágenes estáticas y en movimiento, videos, mapas, imágenes satelitales, realizar actividades en pantalla, tomar fotografías, filmar videos, grabar experiencias, realizar publicaciones digitales, tomar parte en simulaciones, las cuales pueden realizarse en forma clara y simple. Con los equipos portátiles los alumnos tendrán amplia libertad de acceso a programas, aplicaciones y a Internet, no mediado por el docente, fuera del ámbito áulico dentro de la escuela y fuera del ámbito escolar. También guiados por el principio de ubicuidad, es decir se producen y se consumen contenidos en cualquier lugar, lo que facilita el trabajo dentro y fuera de la clase y la movilidad de puestos de trabajo en el aula. (Maggio, 2012)

Estos supuestos son de algún modo indicadores para entender que ha sucedido con los estudiantes y las netbooks, como algunas de las actividades propuestas para modificar la relación con el conocimiento, han sido comprendidas, entendidas y apropiadas por los jóvenes de la escuela secundaria. Y no para evaluar la tarea docente en su propuesta pedagógica, aunque sabemos es uno de los factores centrales para definir el cambio en la modalidad de enseñanza aprendizaje.

Aunque sabemos existen variedad de artículos en revistas educativas con interesantes relevamientos de experiencias llevadas a cabo por docentes y alumnos¹⁵, existe no obstante cierto estado de vacancia respecto de los procesos de apropiación singulares en tanto como jóvenes puedan expresar su propia visión acerca de cómo recibieron, qué modificó, qué nuevas aristas del conocimiento incorporaron, si se sienten sujetos activos en los procesos de aprendizaje, que modalidades de interacción y comunicación se sumaron, cambiaron con pares y adultos, entre otras de las indagaciones por realizar.

Jóvenes y nuevas tecnologías de la información y comunicación

Podemos decir que, actualmente, los jóvenes son considerados un sujeto histórico colectivo, capaz de expresar ideas, saberes y valores, son actores de la institución con capacidad de voz y de acción que puede expresar y dar cuenta de los usos y sentidos que ha provocado esta nueva experiencia escolar, en tanto capacidad de ampliar su universo cultural, de desarrollar nuevas capacidades y destrezas respecto del aprendizaje y de ampliar y modificar sus relaciones con pares como con adultos. Esto también se da a partir de entender que, muchas veces las iniciativas fructíferas en entornos virtuales, son aquellas que responden a las necesidades, expectativas y participación de los estudiantes, dejando en segundo lugar la planificación del docente, de modo tal que las orientaciones o ayudas pedagógicas se ajusten a las eventualidades del proceso formativo.

¹⁵ El trabajo realizado por el Ministerio de Educación "CREACIONES EXPERIENCIAS Y HORIZONTES INSPIRADORES : LA TRAMA CONECTAR IGUALDAD 2012" Buenos Aires, marzo de 2012, coordinado por Mariana Maggio, se propuso realizar, a través de una propuesta metodológica crítico-interpretativa, consideraciones analíticas que orienten la expansión y la profundización de las modalidades innovadoras que surgen en la implementación del programa nacional, a partir de la identificación, el reconocimiento y análisis de los aspectos destacados se avanzó en el rastreo de experiencias ejemplares en diversas materias, dando lugar a construcciones y aportes para la enseñanza de las diferentes áreas. Con el objetivo de que estos aportes den cuenta de creaciones ejemplares y constituyen una trama de sentido que esperamos contribuya a la consolidación de prácticas genuinas, potentes e inclusivas a partir de las propuestas del programa nacional.

Para explicar a los jóvenes hoy es imprescindible tener en cuenta la multiplicidad de abordajes teóricos, entre ellos el trabajo de Margulis y Urresti (2005) que exponen las debilidades de las posturas biologicistas y constructivistas, esto es, el análisis no puede ser reducido a una cuestión etaria, pero tampoco puede entenderse como un mero signo construido culturalmente. “(...) *La juventud, como toda categoría socialmente constituida, que alude a fenómenos existentes, tiene una dimensión simbólica, pero también debe ser analizada desde otras dimensiones: se debe atender a los aspectos fácticos, materiales, históricos y políticos en que toda producción social se desenvuelve.*” (2005:17).

Las juventudes presentan diferentes modalidades según la incidencia de la edad, la generación, el crédito vital, la clase social, el marco institucional y el género. Aquí introducen los conceptos de moratoria vital y moratoria social para plantear las diferencias en la condición juvenil, de acuerdo a las experiencias marcadas por las desigualdades sociales.

Bourdieu señalaba que las divisiones por edades forman parte de un arbitrario y funcionan a modo de límites que producen un orden. En efecto, “(...) *hablar de los jóvenes como de una unidad social, de un grupo construido, que posee intereses comunes, y de referir estos intereses a una edad definida biológicamente, constituye en sí una manipulación evidente. (...)*” (2002:165). De aquí se deriva que la juventud no es más que una palabra que por abuso simbólico del lenguaje coloca bajo el mismo concepto mundos sociales que no tienen nada en común.

Kantor (2008) se posiciona desde el plural que cuestiona visiones homogéneas y esconden prácticas de exclusión. El plural tiene sentido para discutir las identidades estáticas definidas en torno a supuestos atributos naturales y normales que portan los sujetos. También aparece la idea de nuevas juventudes y adolescencias que no se refieren al cambio generacional. Por el contrario, la novedad está signada por las brechas sociales, económicas y culturales que caracterizan a las sociedades latinoamericanas.

Reguillo (2006; 2012) cuestiona los modos en que han sido pensadas las culturas juveniles. Sostiene que no existe una juventud como un todo homogéneo, sino que deben ser pensadas desde la diversidad y, por tanto, en plural. En este sentido, no alcanza con definirla en términos biológicos, como si fuera un continuo temporal y a-histórico. Por el contrario, “(...) *es propiamente una invención de la posguerra que hizo posible el surgimiento de un nuevo orden internacional que conformó una geografía política en la que los vencedores accedían a inéditos estándares de vida e imponían sus estilos y valores*” (Reguillo, 2006:104). Es decir, es necesario pensar en la construcción social de la categoría y alejarse de los planteos esencialistas.

A partir de este recorrido, es menester destacar la constitución de un campo en discusión distanciado de los significados unívocos, predeterminados y aislados del contexto. Por consiguiente, no es posible abordar un estudio de los jóvenes sin posicionarlos en el marco de las revoluciones tecnológicas que le otorgan sentido a las formas de pensar, sentir y actuar de los mismos. A pesar de las diferentes expresiones teóricas, la tecnología es la marca de época de la juventud (Reguillo, 2012) y, en consecuencia, es preciso comprender la cultura juvenil en relación a los cambios de las sociedades contemporáneas.

De este modo, las tecnologías exigen que se generen nuevas capacidades que hagan posible su integración en el sistema educativo. Es así como los nuevos medios digitales presentan desafíos en las formas de operación con el saber en la escuela, posicionando a los jóvenes en otros espacios de participación, influenciados por el fenómeno del prosumo. Esto es, no son simples consumidores pasivos, sino que articulan el consumo con formas de producción que dinamizan y complejizan las relaciones entre las tecnologías y los sujetos (Urresti, 2008; Morduchowicz, 2012).

Ahora bien, estos planteos dejan fuera de la discusión qué sucede con aprendizajes que requieren de procesos reflexivos con mayor dedicación de tiempo y atención. Lo anterior abre el debate de cómo se produce el conocimiento en las sociedades contemporáneas, cuestión central de cara a las formas posibles de existencia y comprensión del mundo.

Este programa se encuadra en un sentido de inclusión educativa en la medida que busca la revalorización de la escuela secundaria pública y la disminución efectiva de la brecha digital entre grupos socioeconómicos desiguales. Algunos autores mencionan que el despliegue del plan implica la federalización de la Banda Ancha, es decir, la democratización del acceso a la banda ancha y la distribución equitativa de los recursos que habiliten el tendido de redes con posibilidad de conexión a Internet en cualquier punto del país. Este punto ha sido de los más cuestionados por las escuelas, que expresan una serie de dificultades en el trabajo con las netbooks como son: la falta de servicio de internet, problemas de instalaciones, no contar con la debida asistencia técnica, que hacen a la capacidad de conectividad del sistema, como condición de acceso a un sinnúmero de potencialidades propias de las nuevas tecnologías (búsqueda de información, aplicaciones, posibilidad de navegación en sitios, trabajo en red). Demuestra que la alta disposición tecnológica configura un escenario distinto pero no es condición necesaria para modificar los marcos interpretativos sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Todos estos aspectos abordamos en la investigación tratando de comprender que procesos se despliegan en la complejidad del ámbito escolar, en torno a usos y sentidos que por momentos se mantienen ocultos y desconocidos a los ojos de los adultos, y que posibilitan la producción de un universo cultural ampliado en los jóvenes así como una modificación en las relaciones entre sus pares y con los adultos.

Las nuevas tecnologías son construcciones sociales complejas⁵ que deben ser estudiadas en contexto (Castells, 1996, 2007; Latour, 1998), por ello también un abordaje histórico social, que intenta desnaturalizar la incorporación de la tecnología en la sociedad, tomando distancia de abordajes instrumentalistas que entienden lo tecnológico separado de las relaciones humanas, como si fueran meras herramientas. Las tecnologías son construcciones sociales, productos de condiciones históricas específicas; y al mismo tiempo, permiten comprender al hombre en un entramado de relaciones con los otros y el mundo que lo rodea. Entonces, la noción de tecnologías es más amplia e intenta romper la inercia de entenderla como artefactos externos a los individuos. Esta última concepción es una manera reducida de mirar la realidad que, a su vez, se manifiesta en los horizontes que orientan y recortan los debates en torno a la incorporación de las tecnologías en las escuelas.

Por ello, consideramos que la apropiación y el uso de la misma es un proceso complejo y multidimensional y, por tanto, está condicionada por los contextos y los actores sociales (Fernandez-Ardevol, Galperin y Castells, 2011). Esto se configura en sentidos y prácticas definidas en la relación entre los jóvenes y las tecnologías en la esfera de la vida cotidiana.

Es nuestro desafío como investigadores describir y analizar el proceso educativo en su diversidad y singularidad, lo que implica rescatar la lógica de la producción material y simbólica de los sujetos sociales. Como expresa Guber "esta configuración es una tensión permanente entre continuidad y transformación ya que no hay realidad estática". (1991, p.74)

Es, en el entramado significativo de la vida social, donde los sujetos tornan inteligible el mundo en que viven, así la escuela aparece como un mundo producido a partir de un saber compartido -aunque desigualmente distribuido- que incluye experiencias, necesidades, posición social, modelos de acción y de interpretación, valores y normas. En este marco entonces, es que entendemos a la escuela como institución "de la cultura" y que transmite "contenidos culturales", sin embargo este proceso no es lineal, monolítico, ni unidireccional, sino que en ella es a la vez un producto pero también una creación cultural permanente de los sujetos que allí intervienen, entre ellos los jóvenes.

Los estudios que hemos mencionados son abordados desde una mirada crítica que no desconoce las desigualdades y contradicciones sociales que atraviesan a nuestras sociedades, que si bien, la expansión de las mismas ha permitido la democratización de algunas esferas de la sociedad, emergen nuevas formas de exclusión y desigualdades sociales. En este sentido, la posesión y la familiaridad de los medios tecnológicos en los jóvenes hay que analizarlo teniendo en cuenta los usos y formas de apropiación,

que se encuentran relacionadas con la cultura social de origen. En otras palabras, “(...) la desigualdad no depende únicamente del acceso familiar y constante, sino del capital cultural proporcionado por la familia y la escuela según el nivel económico (...)” (Canclini, 2005: 9).

Metodología

La metodología de esta investigación se asienta en principios epistemológicos de los enfoques cualitativos, en los cuales, la construcción del objeto de conocimiento es un proceso que se manifiesta en la creación de nuevos saberes acerca de un objeto mediante un diálogo permanente con la realidad empírica. El trabajo de campo, no agotado en su descripción, implica también la construcción teórica mediante la producción de categorías apropiadas (Zemelman H. 1990).

Decimos esto porque ello no significa elaborar un discurso sobre un objeto teórico, sino de constituirlo como saber, arraigado en prácticas materiales que no se muestran con claridad ni transparencia, pero que se expresan bajo diversas formas de indicios observables (León).

Uno de los principios de la perspectiva cualitativa de investigación que retomamos en nuestro estudio es lo que Guber denomina “*perspectiva del actor*”, esto remite a los significados desarrollados por los sujetos activos que entran en la constitución práctica del mundo, y por eso se trata de un “mundo pre interpretado” (Giddens).

La autora expresa que “es un universo de referencia compartida –no siempre verbalizable– que subyace y articula el conjunto de prácticas, nociones y sentidos organizados por la interpretación y actividad de los sujetos sociales” (Guber; 74). Si la premisa es que toda práctica social está atravesada de sentidos, el proceso de producción de las prácticas educativas (contexto en el que desarrollamos la investigación) no escapa a este principio.

Por ello, algunas preguntas que orientaron nuestra investigación estaban en torno a indagar los modos de apropiación en tanto que usos y sentidos que los jóvenes dieron al PCI en el contexto escolar y socio familiar de referencia.

¿Los alumnos que recibieron las netbook ampliaron y redefinieron su universo cultural de origen, a partir del contacto directo con las mismas? ¿De qué forma realizaron búsquedas de contenido e información? ¿Lograron modificar formas de aprender novedosas? Las relaciones entre pares, y pares con adultos mediadas por las netbook transitaban nuevas modalidades de intercambio?

Nuestro estudio se enmarca en una perspectiva de lo cotidiano en tanto pone el acento en esclarecer algunos procesos concretos del movimiento social y cómo se expresa, particularmente, en la construcción de lo escolar (Heller A. 1987, Rockwell, E.1983, Landreani, 1995).

Rockwell y Ezpeleta plantean que “la escuela se encuentra inmersa en un movimiento histórico de amplio alcance, y la construcción de cada escuela es siempre una versión local particular de ese movimiento (...) es una trama en permanente construcción que articula historias locales –personales y colectivas– frente a las cuales la abstracta voluntad estatal puede ser absorbida o ignorada, encargada o recreada en forma particular, dejando márgenes variables para una mayor o menor posibilidad hegemónica” (Rockwell, Ezpeleta; 2).

Esta matriz de pensamiento acerca de lo escolar orienta nuestro proceso investigativo, al estudiar una política pública estatal masiva en la llegada singular a dos escuelas secundarias de la ciudad, en la mirada, acciones, opiniones y posiciones de sus actores.

Cabe aclarar que si bien no realizamos un estudio acerca de la vida cotidiana escolar, que supone un trabajo en profundidad con una intensa y larga estadía en el campo, en el desarrollo de una metodología etnográfica; sí es importante remarcar que nuestro enfoque teórico-metodológico acerca del mundo escolar y los sujetos que en él intervienen, está definido en la perspectiva socio-antropológica de la Vida Cotidiana y de la Vida Cotidiana Escolar (Heller, Ezpeleta, Rockwell, Landreani, Achilli).

Es importante señalar que este tipo de estudio cualitativos exige una tarea cooperativa del equipo de investigadores para sostener una mirada múltiple, abarcativa y a la vez precisa, respecto de las diversas etapas del proceso de construcción teórico-metodológica, como de la presencia en el trabajo de campo y en la triangulación permanente de los hallazgos que arroja la investigación.

Selección de unidades de estudio y trabajo de campo:

En el diseño metodológico se previeron dos fases del trabajo de campo, la primera de conformación del equipo, indagación en antecedentes del tema a nivel mundial y un primer acercamiento a las escuelas seleccionadas, y una segunda de recolección de la información propiamente dicha.

La selección de dos escuelas secundarias urbanas públicas de la ciudad de Paraná se realiza a partir del conocimiento que proviene de las múltiples experiencias de los integrantes del equipo en instituciones de educación secundaria de Paraná, así como de trabajos realizados con las mismas desde la cátedra de Sociología de la Educación de esta Facultad.

Las unidades o población de referencia fueron los alumnos de dos cursos superiores, de sexto (6°) año en cada una de las dos escuelas.

En la primera fase del trabajo, se incorporó una lectura documental de la normativa acerca del PCI, por otra parte un relevamiento de documentos y textos referidos a las Políticas de 1:1 (como se denomina a la tenencia de una computadora por alumno) a nivel mundial y experiencias en diversos países de Latinoamérica y del mundo.

A partir de este primer contacto documental, empiezan a surgir algunos interrogantes respecto de situar la experiencia Argentina y especialmente en Entre Ríos, por lo que incorporamos a dos informantes claves como sujetos de la investigación, y a las que denominamos “sujetos de la implementación”, porque son las responsables del Nivel de Gestión Provincial.

Se realizaron tres entrevistas en profundidad para identificar decisiones, estrategias y modos de intervención, en el proceso de apropiación en tanto relación de estructuras y agentes del sistema de una gestión provincial.

El contacto y el acceso de confianza “al campo” se fue logrando a través de la relación con los directivos. Decidimos entrevistar al equipo de gestión con los directivos y vicedirectoras, a los que se sumaron, la asesora pedagógica y bibliotecaria en una escuela y la presencia de la figura de Referente Técnico (RT) en ambas escuelas, por ser uno de los actores principales en el proceso de implementación del PCI.

La segunda fase del trabajo de campo incorporó directamente a los jóvenes estudiantes, a partir de identificar a los tres grupos de sexto año, de ambas escuelas.

Para el primer contacto se realizó una Encuesta con cuestionario semiestructurado, con preguntas cerradas y abiertas, que se entregó a cada uno de los estudiantes con la presencia de los investigadores en el aula. La finalidad del cuestionario era obtener, de manera sistemática y ordenada, información acerca de la población estudiada. Se realizaron preguntas referidas al dominio personal de los alumnos: edad, nivel educativo, zona de procedencia, miembros del grupo familiar, presencia de medios tecnológicos en la casa; así como actitudes y motivaciones respecto a uso de las netbook, conocimientos de programas, hasta el uso en la escuela, espacios curriculares, actividades, tipo de estudio con las máquinas, entre otros.

Los tres cursos de sexto año corresponden a tres orientaciones de Economía y Administración, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales

Escuela A: un curso de 6to año de Economía y Administración: con 13 alumnos

Escuela B: un curso de 6to Ciencias Sociales: con 16 alumnos y un curso de 6to Ciencias Naturales: con 19 Alumnos

A partir de la lectura de las encuestas y la sistematización de información cuantitativa y cualitativa se definieron los ejes a trabajar en los Focus Group o Grupos de discusión, definidos como una conver-

sación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área delimitada de interés, en un ambiente de confianza, no directivo. Se llevó a cabo con aproximadamente siete a diez personas, guiadas por dos miembros del equipo con grabaciones y fotografías del momento. La conversación fue breve entre 40 y 50 minutos por grupos exponiendo sus ideas y comentarios acerca de los ejes que planteábamos y que íbamos indagando en el grupo.

Escuela A: 2 grupos

Escuela B: 4 grupos, dos de cada orientación.

A partir de la conversación grupal surgieron maneras de leer y sistematizar esta información dando lugar a la selección de estudiantes de cada focus group en relación a sus mayores intervenciones en los grupos, capacidad para dar opiniones en torno a la información, interés en el uso de la netbook y manejo de los programas.

Seleccionamos siete estudiantes con disponibilidad en el espacio y tiempo escolar a los que pudimos entrevistar, de a uno y de a pares, con grabaciones y filmaciones en el uso de las netbook.

El procesamiento de la información, su codificación, análisis y posterior interpretación se llevó a cabo en diversas etapas que se plasman en el punto "J": Resultados alcanzados y discusión. El primer ordenamiento de la información empírica se realizó mediante un proceso de sistematización descriptivo, de acuerdo a tres criterios comunes a: Reiteración (criterio cuantitativo), de Resonancia o Impacto (criterio cualitativo y de perspectiva del actor) y un criterio estratégico fundado en la matriz teórica y establecido por los objetivos del proyecto.

Se contabilizaron y extrajeron datos cuantitativos de las encuestas, y agrupamientos de las preguntas abiertas, en base a estos criterios; así como de todas las entrevistas grupales e individuales.

Una vez ordenada la información y efectuado el análisis descriptivo, por cada una de las etapas y sujetos del trabajo de campo, se realizó la primer Fase de Triangulación con el objeto de identificar los hallazgos en torno a los usos y sentidos en el proceso de apropiación.

Las imprecisiones, las dudas y sobre todo los indicios inesperados fueron convertidos en objetos a ser debatidos y cruzados entre las distintas fuentes y con diferentes técnicas de recolección (encuestas, entrevistas y focus) siempre sobre la base de los objetivos generales y específicos del proyecto.

El análisis interpretativo se llevó a cabo a través del segundo proceso de triangulación, con las categorías teóricas (o conceptos claves) que operaron como supuestos de partida y que fueron tensionadas en el análisis. El relevamiento bibliográfico inicial se completó luego con la incorporación de nuevas lecturas y las búsquedas de nuevas categorías. La redacción de las conclusiones se llevó a cabo una vez completada la triangulación. Fue un proceso complejo, con un debate intenso pero amenizado con lecturas que abrieron a las reflexiones que en el presente informe brindamos.

Síntesis de resultados y conclusiones

Comprender la implementación del PCI en la Provincia de Entre Ríos, implicó acercarnos a las voces y miradas de diferentes actores, quienes hicieron posible, a través de sus relatos, que nos interiorizáramos de ciertas particularidades como: qué características tuvo la implementación, las estrategias propias que lo viabilizaron tanto en la gestión provincial como escolar, las particularidades que asumió esta política pública de gran alcance, los antecedentes provinciales respecto al uso de las TIC en educación, las dificultades que emergieron en cada escuela, la apropiación por parte de los jóvenes del programa, los usos, la importancia de la tenencia personal, las visiones en torno a la capacitación, la mirada de los jóvenes acerca del uso que realizaron los docentes, de las Netbook en sus clases, entre otros.

El primer acercamiento al PCI fue a través de entrevistas en profundidad con actores de la Gestión Provincial (dos funcionarias responsables del Programa). Luego continuamos con responsables de la

gestión Institucional de las dos escuelas. Así también, se sumaron la Asesora pedagógica, el Referente Técnico y Bibliotecaria. Y finalmente, los estudiantes del último año del ciclo escolar, que recibieron las Netbook.

Es así que la organización y estructura del apartado en su globalidad, pretende visibilizar las articulaciones que fuimos entablando entre los aportes de los sujetos entrevistados y los instrumentos de recolección de la información que seleccionamos. Destacamos que este trabajo se sustenta en torno a criterios de reiteración y resonancia de la información en base la Implementación del Programa.

A modo de cierre hemos construido los siguientes ejes:

Entre líneas: otros modos de leer el complejo mundo escolar

Las políticas de inclusión digital -traducidas en políticas de ampliación de derechos-, de la mano de propuestas de innovación tecnológica como las que presentó el PCI, vinieron a (con)mover en algunos aspectos, aquellos pilares que cimentaron históricamente la escuela como ser, el currículum, los sujetos, el aula, los vínculos, la relación con el conocimiento, entre otros.

Entender que la implementación del PCI trastocó algunas vetas de la vida cotidiana escolar, nos posibilita advertir respecto a la emergencia de una efervescencia al interior de este pequeño mundo, que vino a “incomodar” las rutinas y rituales escolares, pero primordialmente, propició irrupciones en los sentidos y percepciones que los sujetos van construyendo en torno a la escuela. Asimismo, empezó a demandar a estos actores, otros modos de apropiación de la realidad escolar, para volver a significar (la) enmarcada en transformaciones que van desde la infraestructura, el tiempo, los espacios, pasando por lo curricular y metodológico hasta las reconfiguraciones en lo vincular.

La entrega de Netbook a estudiantes y docentes implicó mucho más que una posibilidad de acceso a un objeto tecnológico, que permitiera achicar la brecha digital y promoviera el debilitamiento de aquellos obstáculos que impedían garantizar una educación más inclusiva. Sino que también nos llevó a mirar la emergencia del conflicto, de aquello que incomodaba y que se hacía presente en la particularidad de cada escuela, traducido por momentos como carencias o dificultades de la implementación de un programa, pero que por momentos se traducían como aquello incierto, desconocido, que por instantes atemorizaba, limitaba, incomodaba, primordialmente, en la realidad del aula.

La tenencia personal de la netbook, el primer nivel de apropiación digital-educativa

La tenencia y propiedad de las netbook las planteamos como un primer nivel o dimensión del proceso de apropiación.

La entrega de las Net como política pública y su tenencia en relación a la posesión y la propiedad, fue uno de los temas analizados en los estudiantes. En las encuestas elaboramos una pregunta directa respecto de este tema: ¿Crees que está bien la entrega de las netbook a todos los estudiantes? Si/NO Por qué? La mayoría (80%) responde que sí asociada a la idea de oportunidad, posibilidad e igualdad, y así lo expresan “es la oportunidad de acceder a una computadora”, “ayuda a los estudiantes que no tienen computadora en sus casas”, “creo que las netbooks han abierto una forma diferente de dar clases y facilitan ciertos tipos de trabajos, también acercan a personas a estas tecnologías que debido a su estado económico no hubiese sido fácil adquirirlos”, “es una oportunidad para aquellos que tal vez nunca han tenido una computadora”, “es una herramienta más didáctica y además nos iguala a la hora de poner en práctica el aprendizaje”

Y en una minoría (20%) las justificaciones de quien no acordaban, referían a la idea de ser un fraude, las robaban y era peligroso, y que muchos no saben cuidarlas, dice un estudiante “fue una estafa, fraude, robo, mentira” “muchos no las usan y las venden y otros solamente la usan para jugar”.

En los focus group y en las entrevistas individuales los estudiantes asumen una propiedad compartida “es mitad mía, y mitad de la escuela”, “oficialmente sabíamos que no eran nuestras” y sí que al finalizar el ciclo escolar sería propiedad personal.

Podemos decir que se generó un dilema entre el temor y la confianza respecto de la propiedad de la netbook. No ser “dueños” generaba miedo en el uso (romperla, abrirla con cuidado, estaba guardada) y como consecuencia menores prácticas de conocimiento, y al mismo tiempo confianza porque se la llevan a sus hogares, disponen de ella en sus familias, hacen diversas actividades con sus sello personal, desde la estética al colocar calcomanías, marcas escritas, hasta crear archivos propios, fotos, juegos, entre otros. La confianza se expresa en la combinación de practicidad y comodidad en la utilización hogareña, en la calle, en la casa de amigos, que produjo la portabilidad como característica distintiva de esta política pública.

Jóvenes estudiantes, la escuela y las nuevas tecnologías: demandas y expectativas

Un punto de análisis que ha salido con resonancia en las sistematizaciones de entrevistas y focus group realizados a los estudiantes, alude a una cierta “espera” o “expectativa” por parte de ellos hacia los docentes y/o la escuela en relación al trabajo con las nuevas tecnologías. Expresiones tales como “ya que estamos en el siglo XXI en la era de la tecnología, deberían darles más uso a las netbooks” o “para mí es una muy buena herramienta, solamente que hay que preparar mejor a los profesores para que se desenvuelvan mejor” fueron señalando un aspecto a resaltar: los estudiantes demandaban una mayor y mejor vinculación de lo escolar y las nuevas tecnologías en las instituciones.

Este elemento de análisis se presenta como información que viene a poner en tensión uno de los supuestos más instalados respecto de las nuevas tecnologías y las nuevas generaciones: que los jóvenes portan saberes sobre lo digital y no demandan enseñanza sobre ellos.

Lejos de desestimar la figura docente como autoridad respecto de los conocimientos culturales legítimos, los estudiantes marcaron con frecuencia que esperaban de los docentes algunas orientaciones, sugerencias, explicaciones respecto de cómo trabajar con las netbooks, cómo y por dónde buscar información o sobre los modos de estudiar. Nos llama la atención que, a su vez, los estudiantes reconocían que los docentes “no fueron capacitados” o “tenían miedo de usar las netbooks”; de alguna manera como justificando esta expectativa no cumplida cabalmente.

La significación de internet en los procesos de apropiación de tecnología en los jóvenes

Las dos palabras que forman el nombre “Conectar Igualdad” son significantes muy fuertes en la valoración que las personas hacen del programa. La igualdad está representada en el hecho de que todos los estudiantes de secundaria del país recibieran la misma computadora como parte de su formación formal a través de una política estatal que apuntó en gran medida a eliminar la brecha de acceso material a las tecnologías digitales. Por otro lado, la idea de “conexión” se relaciona inmediatamente con el acceso a internet. De hecho mediante los distintos instrumentos con los que se trabajó en el campo se encontraron expresiones que dan cuenta de que una de los mayores obstáculos para el uso de las netbooks fue la falta de internet en las escuelas. “Si no hay wifi no sirve” o “algunas actividades se complicaban o no se podían hacer por falta de conexión wifi” afirman distintos estudiantes en la encuesta.

Por otro lado en las entrevistas en profundidad que realizamos a los estudiantes en las que les pedimos que relaten y muestren con la netbook que aplicaciones y programas conocían los jóvenes dieron cuenta de la existencia del escritorio del estudiante y del servidor escolar, ambos repositorios de contenidos que no requieren internet y que utilizaron en mayor o menor medida.

Tomamos estos datos como indicios de que no solo las posibilidades técnicas no permiten la conexión a internet en las escuelas, sino también que finalmente no es imprescindible. Mientras que por otro lado inferimos que estos significantes prescriptivos del deber de la escuela de estar conectada, que descalifica

como obsoleta a toda institución que queda por fuera de esta dinámica transnacional de “sociedad de la información”, generan tensiones y deslegitimaciones en el marco de los sistemas educativos estatales.

Apropiación: uso escolar y uso doméstico

Los emergentes que surgieron en el trabajo de campo acerca de internet nos guiaron a otras importantes reflexiones: los usos descritos por los jóvenes son un indicio de los procesos de apropiación que es uno de los intereses más fuertes que nos orienta.

Por un lado el acceso a internet es la principal manera que los jóvenes asumen que generó una ampliación de su universo cultural, mediante el acceso a nuevos consumos y nuevas formas de consumo. “Música”, “series”, “libros”, “películas”, “noticias”, incluso “conversaciones con personas de otros países” que pueden obtener desde su “habitación”, “en la cama”, “afuera.”

Significantes con un alto nivel de aparición tanto en las encuestas, focus y entrevistas a los estudiantes fueron los atributos de “más fácil”, “más cómodo”, “más rápido” principalmente relacionados al acceso a información y contenidos.

En este sentido uno de los datos obtenidos en el campo mediante las encuestas fue la demanda por parte de los jóvenes de utilizar más, y de otra manera las netbooks en la escuela.

El 65% de los estudiantes acuerda en que la Netbook debería utilizarse más, el 28% de otra manera y el 7% cree que debería usarse menos. Y las justificaciones para cualquiera de estas respuestas pueden dividirse en valoraciones positivas como: “para otro tipo de actividades”, “para debatir entre compañeros”, “porque desestructura la cotidianeidad”, “para salir de lo rutinario”, “reemplazar las fotocopias”, “ser más interactivo en la clase” Y otras posturas más críticas: “porque sólo se usan para juegos”, “sólo se usan para buscar información”, “distraen”.

Bibliografía

- ACHILLI, E. (2010) “De la cotidianeidad social como campo de estudio antropológico” En: “Escuela, familia y desigualdad social”. Ediciones Laborde. Rosario
- APPLE, M. (1997) “El neoliberalismo y la naturalización de las desigualdades: genética, moral y política educativa”. En “Cultura, política y currículo” P. Gentili (comp.) Edit. Losada, Buenos Aires.
- ARROYO, Miguel: (2000) Educación en tiempos de exclusión”. En Gentili, P y Frigotto, G (comp) La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo. Colección Grupo de Trabajo Educación, Trabajo y Exclusión Social, CLACSO Buenos Aires.
- BARBERO, J.M. (2002). “La globalización en clave cultural: una mirada latinoamericana”. Ponencia en Globalismo y pluralismo”. Montreal. Canadá. 2002.
- ARTOPOULOS, A. (2010) “Notas sobre la cultura juvenil móvil en Latinoamérica” En BEIGUELMAN, G. y LA FERLA, J. (Comps.) Nomadismos tecnológicos, dispositivos móviles. Usos masivos y prácticas artísticas. Ariel-Fundación Telefónica. Madrid.
- (Coord.) (2011) “Introducción” En: La sociedad de las cuatro pantallas. Una mirada latinoamericana. Ariel-Fundación Telefónica. España.
- BAUMAN, Z. (2004) Modernidad Líquida. 3ª reimp. Fondo de Cultura Económica. Argentina.
- (2007) Vida Líquida. 1ª ed. 2ª reimp. Paidós. Buenos Aires.
- (2013) Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo. Paidós. Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (2002). “La “juventud” no es más que una palabra”. En Sociología y cultura. Grijalbo. México.
- BOURDIEU, P y J.C. PASSERON: (2003) Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Siglo XXI edit., Buenos Aires

- BRUNNER, José Joaquín (2003) Educación e Internet ¿La próxima revolución?: FCE. Buenos Aires
- BUCKINGHAM, David (2008) Más allá de las tecnologías: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Manantial. Buenos Aires.
- BURBULES, N. (2009) "Meanings of ubiquitous learning", en Cope, Bill y Mary Kalantzis (eds.) Ubiquitous-Learning. Urbana, IL, University of Illinois Press. pp. 15-20. Traducción para Revista de Política Educativa: Julia Blanco. Supervisado por Alejandro Artopoulos.
- CIL FUENTES, Rosa M.(2011) Diseños de proyectos de investigación cualitativa. Edit. Noveduc Bs As
- CANCLINI, N. (2005) "Los jóvenes no se ven como el futuro, ¿serán el presente?" En: Pensamiento Iberoamericano, N° 3,
- CASTELLS, M. (1996) La Era de la Información. Economía, sociedad y cultura. Alianza. Madrid.
- y otros (2007) Comunicación móvil y sociedad. Una perspectiva global. Ariel y Fundación Telefónica.
- DE ALBA, A. (2014) "Conferencia: "La investigación curricular ante los desafíos del Siglo XXI", en el marco del cambio curricular en la provincia de Santa Fe. Santa Fe.
- DUBET, F. (2011) "Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades". Siglo XXI, Bs. Aires.
- DUBET, F y MARTUCCELLI: (1998) En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Losada, Buenos Aires
- DUSSEL, I y QUEVEDO, L (2010), Educación y nuevas tecnologías: Los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. (En línea). Buenos Aires: Fundación Santillana, OEI. Recuperado: 14/03/11 de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article6965>
- EZPELETA, J. (1991) "Sobre un concepto básico". pág 19 a 23. En: "Escuela y maestros". Condiciones del trabajo docente. CEAL.
- FERNADEZ-ARDEVOL, M; GALPERIN, H; CASTELLS, M (Dir.) (2011) Comunicación móvil y desarrollo económico y social en América Latina. Ariel y Fundación Telefónica. España.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (2013) "La institución escolar en un entorno informacional" En RASE Vol. 6, N° 2, pp. 148-149.
- (2013) "El aprendizaje difuso y el declive de la institución escolar" En RASE Vol. 6, N° 2, pp. 150-167
- FREIRE, Paulo: 1999. Política y educación. Siglo XXI Editores
- (1996) Pedagogía de la esperanza. Siglo XXI Editores. México.
- GEERTZ, C. (1996) "La descripción densa". >Gedisa. España.
- GENTILE, Pablo: (2003): "Políticas Educativas. Análisis crítico del Neoliberalismo para crear alternativas". Mimeo. Maestría en Educación. FCE. UNER
- GIROUX, H. (1985) "Hacia una teoría de la resistencia", en: Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. Cuadernos Políticos N°44.
- (2008) Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina. -- Buenos Aires: CLACSO; Homo Sapiens, 2009.
- GUBER, R. (2004) El salvaje metropolitano. Paidós. Bs AS.
- GUBER, Rosana (2004) El salvaje metropolitano. Paidós. Bs As.
- KORNBLIT, Ana Lía. (2007) Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Edit. Biblos. Bs AS.
- HELLER, A. (1987): Sociología de la vida cotidiana. Editorial. Península
- HELLER, A. (2002) "Sobre el concepto abstracto de vida cotidiana"-cap.1.pag.37. En: "Sociología de la vida cotidiana". Edic. Península Barcelona 2002
- ILICH, I. (2011) La sociedad desescolarizada. Ediciones Godot. Colección exhumaciones. Buenos Aires.
- KANTOR, D. (2008) Variaciones para educar adolescentes y jóvenes. Del Estante Editorial. Buenos Aires
- KAPLAN, C. (comp.) (2002) La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión. El deseo de apren-

- der: un antídoto al fracaso escolar. Rev. Ensayos y Experiencias N° 46 Novedades educativas. Buenos Aires
- LANDREANI, Nélica (2000): "Alienación y trabajo docente en la educación neoconservadora" LASA (Latin American Studies Association), Miami EE UU
- (1998): "La deserción escolar: una manera de nombrar la exclusión social" en Revista Crítica Educativa N° 4. Año III
- (2000) "Vida cotidiana escolar: una producción cultural negada". Ponencia del IX Simposio Internacional de Investigación Etnográfica en Educación. México.
- LANDREANI, Nélica y col. (2003). Procesos de construcción de la vida cotidiana escolar. Revista ciencia, docencia y tecnología. N°27. Año XIV. UNER.
- LEON, Emma. (1999). Usos y discursos teóricos sobre la vida cotidiana. Edit. Anthorpos. México
- LANDREANI, Nélica y col. (2003). Procesos de construcción de la vida cotidiana escolar. Revista ciencia, docencia y tecnología. N°27. Año XIV. UNER.
- LEON, Emma. (1999). Usos y discursos teóricos sobre la vida cotidiana. Edit. Anthorpos. México
- LATOURET, B. (1998) "La tecnología es la sociedad hecha para que dure." en Sociología Simétrica, edited by Miquel Domènech and Francisco J. Tirado. Gedisa: Barcelona.
- LEMOUS, A. (2010) "Cultura de la movilidad" En BEIGUELMAN, G. y LA FERLA, J. (Comps.) Nomadismos tecnológicos, dispositivos móviles. Usos masivos y prácticas artísticas. Ariel-Fundación Telefónica. Madrid.
- LEVINSON, B, FOLEY, D. HOLLAND, D. (1996) La producción cultural en la persona educada. (traducción de Nelida Landreani del inglés.) State University of New York Press.
- LLOMOVATE, S y KAPLAN, C (comps) (2005): La desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto. Ed. Novedades educativas. Buenos Aires
- MANOLAKIS, L. "La ubicuidad: los desafíos para la institución escolar" en NARODOWSKY, M y SCIALABBA, A (Comp.) "¿Cómo serán? el futuro de las escuelas y las nuevas tecnologías" PROMETEO LIBROS.
- MAFFESOLI, M. (2005) El nomadismo. vagabundeos iniciáticos. 1° reimp. en español. Fondo de Cultura Económica. México.
- MARGULIS, M. y URRESTI, M. (2005) La juventud es más que una palabra. Biblos. Buenos Aires.
- (2011) "Las tramas del presente desde la perspectiva de la sociología de la cultura". Edit. Biblos. Bs As.
- (2004) "Juventud, cultura y sexualidad". Edit. Biblos
- MARTIN, M. V. (2009) "Identidades juveniles móviles: la sociedad de la comunicación personal" En Revista Educación, Lenguaje y Sociedad. Vol. 6. N° 6. Diciembre. ISSN: 1668-4753. Pp. 53-68
- MORDUCHOWICZ, R. (2012) Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en Internet. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- (2013) Los adolescentes del siglo XXI. Los consumos culturales en un mundo de pantallas. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- OBBIOLS, S. (2004) "Adultos en crisis joven esa la deriva" Noveduc. BS AS.
- PAPERT, S. (1995) La máquina de los niños. Replantearse la educación en la era de los ordenadores. Paidós. Barcelona.
- REGUILLO CRUZ, R. (2006) Emergencias de culturas juveniles. Buenos Aires. Edit. Norma.
- (2012) Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto. Siglo XXI. Buenos Aires.
- (2012) "Navegaciones errantes. De música, jóvenes y redes: de Facebook a Youtube y viceversa" En Revista Nueva Época N° 18, julio-diciembre, pp. 135-171. ISSN 0188-252x.
- RIGAL, L. (2004) El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco latinoamericano. Miño y Dávila. Buenos Aires

- ROCKWELL, E (1995) "De huellas, bardas y veredas" en la Escuela cotidiana FCE. Mexico.
- ROCKWELL, Elsie y EZPELETA, Justa (1983) La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso. Ponencia. Clacso. Sao Paulo. Brasil
- RODRIGUEZ GOMEZ, Gregorio, GIL FLORES, Javier, GARCÍA JIMENEZ, Eduardo (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe.
- ROMERO, Claudia (coord.) "La escuela secundaria entre el grito y el silencio. Las voces de los actores". Noveduc. 2010.-
- SABELLI, N. (2011) "Aprendiendo con las cuatro pantallas" En ARTOPOULOS, A. (Coord.) La sociedad de las cuatro pantallas. Una mirada latinoamericana. Ariel-Fundación Telefónica. España.
- SANCHEZ, S. (2007) "El mundo de los jóvenes en la ciudad" Laborde editor.
- SIRVENTE, MA. T (1999) Cultura popular y participación social. Miño y Davila. Bs As
- TAMARIT, J (1997) "Escuela crítica y formación docente". Miño y Davila Edit. Bs As.
- TENTI FANFANI, Emilio: (2010) La escuela y la cuestión social. Miño y Dávila. Buenos Aires
- TERIGI, F. y VAILLANT, D (2010) Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar. Publicación de la Organización de Estados Americanos (OEI).
- TIRAMONTI, Guillermina comp.) 2004. La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. FLACSO Manantial
- TIRAMONTI, G., M. ARROYO, et al. (2007). Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina, FLACSO.
- TIRAMONTI, G. (2005) "La escuela en la encrucijada del cambio epocal" En Educ. Soc.Campinas, vol. 26, n. 92, p. 889-910.
- URRESTI, M. (2008) Ciberculturas juveniles: los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de Internet. La Crujía. Buenos Aires.
- (2011) "Las cuatro pantallas y las generaciones jóvenes" En ARTOPOULOS, A. (Coord.) La sociedad de las cuatro pantallas. Una mirada latinoamericana. Ariel-Fundación Telefónica. España.
- TAYLOR S.J., BOGDAN R. (1992) Introduccion a los métodos cualitativos de investigación .Paidos Barcelona.
- TORRES, C: (1996) Las secretas aventuras del orden. Estado y Educación. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- WILLIAMS, R. (1980) : Marxismo y literatura. Ediciones Península.
- WILLIS, P. (1988) "Aprendiendo a trabajar" Edic. Akal Univ. España.

- WINOCUR, R. (2006) "Internet en la vc de los jóvenes" En Revlsta Mexicana de Sociología, 68, nº3. Julio sept 2006. Unam. Instituto de investigaciones Sociológicas
- ZEMELMAN, Hugo (1986) Uso crítico de la teoría. Edit El Colegio. México

Documentos, Revistas y Sitios Digitales

Ley Nacional de Educación N° 26,026

Resolución 123 ANEXO 1 CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN.- LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN DIGITAL EDUCATIVA.- PROGRAMA CONECTAR IGUALDAD. Diciembre de 2010

RESOLUCIÓN CFE N° 82 /09 ANEXO I. Consejo Federal de Educación

Revista "Creaciones, experiencias y horizontes inspiradores. La trama del Conectar Igualdad" 1ª Ed, Buenos Aires: Educ.ar S,E; Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, 2012

-<http://one.laptop.org/>

- MOREIRA, A. Los efectos del modelo 1:1 en el cambio educativo en las escuelas. Evidencias y desafíos para las políticas iberoamericanas. España, 2010.
- <https://www.youtube.com/watch?v=Bj3DSCwfOfs>
- Decreto Presidencial N° 144/007.
- <http://www.ceibal.edu.uy/art%C3%ADculo/noticias/institucionales/Leydecreacion>
- Información extraída de: <http://www.ceibal.edu.uy/art%C3%ADculo/noticias/institucionales/Evaluacion-Anual-de-Plan-Ceibal-en-Primaria-2013>
- http://www.ceibal.edu.uy/Documents/Evaluacion%20Anual%20Primaria%202013%20_Resumen%20Ejecutivo_.pdf
- http://www.perueduca.edu.pe/olpc/OLPC_Dist.html
- <http://portales.educacion.gov.ar/conectarigualdad/noticias/sileoni-presenta-el-primer-estudio-de-impacto-de-conectar-igualdad/>
- <http://www.entrerios.gov.ar/noticias/nota.php?id=39>

PID 3158

Denominación del Proyecto

La inclusión digital a partir de la implementación del programa Conectar Igualdad en escuelas secundarias de Paraná. Una mirada de los procesos de apropiación de los jóvenes

Directora

VALENTINUZ, Susana G.

Unidad de Ejecución

Facultad de Ciencias de la Educación

Dependencia

Universidad Nacional de Entre Ríos

Cátedras

Sociología de la Educación, Convenio con dos Escuela Públicas de la ciudad de Paraná

Área o Disciplina Científica

Contacto

investigacionfcedu@gmail.com - svalentinuz@gmail.com

Integrantes del proyecto

Javier Miranda; Lorena Romero; Romina Gallo

Becarios

Milena Wiebke (becaria CIN)

Fechas de iniciación y de finalización efectivas

10/09/2015 y 31/05/2018.

Aprobación del Informe Final por Resolución CS N° 050/19 (15/04/2019)