



Número **34**

**Panorama crítico sobre el estado
de la inclusión digital en la región**

Perspectivas, problemas y desafíos

**Coordinadoras:
Rosalía Winocur
María Elena Meneses**

Panorama crítico sobre el estado de la inclusión digital en la región

Perspectivas, problemas y desafíos



Rosalía Winocur*/Universidad Autónoma Metropolitana, México, DF
 María Elena Meneses/Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores
 de Monterrey, campus ciudad de México

DESPUÉS DE CASI TRES DÉCADAS de la generalización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la región y a pesar de que grandes sectores de la población siguen excluidos de sus ventajas y potencialidades, es innegable su presencia en múltiples aspectos de la vida cotidiana, social, económica y cultural de las sociedades latinoamericanas. Ante la necesidad de incorporar a los ciudadanos a las denominadas *sociedades de la información y del conocimiento*, los gobiernos de la región han diseñado e implementado en los últimos veinte años políticas públicas de conectividad e inclusión digital, mientras que en la comunidad académica se indagan logros y limitaciones de la preeminencia tecnológica y la efectividad de las agendas digitales de las naciones para la transformación de las condiciones de vida, particularmente de niños, jóvenes y los grupos sociales más vulnerables.

Critical overview of the status of the regional digital inclusion.

Forecasts, problems and challenges

Pp. 7-10, en *Versión. Estudios de Comunicación y Política*

Número 34/septiembre-octubre 2014, ISSN 2007-5758

<<http://version.xoc.uam.mx>>

El acceso ha sido por años el foco de atención y la meta de mayor desarrollo de las políticas TIC en América Latina, produciéndose importantes inversiones en instalación de infraestructura y equipamiento tecnológico en las escuelas, abriendo así la puerta al mundo de las nuevas tecnologías para amplios sectores de la población (Sunkel, Trucco y Espejo, 2013). Sin embargo, en base a la evidencia empírica y la experiencia lograda en la implementación y evaluación de los programas, los principales organismos de desarrollo han ido efectuando profundas reflexiones respecto a las ventajas reales de las TIC y han moderado su discurso respecto a lo que éstas son capaces de aportar en términos de desarrollo de los países de la región y a las condiciones necesarias para hacerlo. Ello en particular por la evidencia de que, una vez logrados importantes avances en el acceso, desafíos claves continúan vigentes, por ejemplo, en términos de la incorporación de las tecnologías digitales a las formas de aprendizaje y las instituciones educativas. Asimismo, la constatación de que la relación entre el uso de TIC y el aprendizaje no se produce en forma lineal ha introducido una gran complejidad en las dimensiones que intervienen en el proceso y ha promovido entre los expertos y la comunidad académica la necesidad de repensar los modelos vigentes de investigación y evaluación (Winocur y Sánchez Vilela, 2014).

A ocho años de haberse implementado la experiencia pionera del modelo *Uno a Uno* en Uruguay y cuando casi todos los países han incorporado alguna política de inclusión digital en la región han sucedido de forma simultánea evaluaciones de este crisol de experiencias que muestran sus primeros logros, pero también limitaciones que contrastan con las elevadas expectativas de la inclusión digital vinculada al desarrollo humano. Este número de *Versión Académica* presenta lo que consideramos una rigurosa selección de estudios relacionados con esta temática, realizados por sólidos equipos de investigación de América Latina.

Nuestra inquietud parte de un seminario que se llevó a cabo en marzo de 2013 en la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, en el cual se discutieron algunas de las investigaciones existentes con el objetivo de intercambiar experiencias y reflexionar acerca de los resultados y las posibilidades que aportan diversos enfoques teórico-metodológicos para el abordaje y la comprensión del alcance y apropiación de las herramientas digitales en la región. Dada la solidez e importancia de los trabajos presentados por ponentes y comentaristas de alto nivel académico, se propuso ampliar la convocatoria a los expertos y académicos de América Latina y realizar un número de *Versión Académica* dedicado al tema.

Este número es resultado de un proceso de selección de la investigación que se realiza en la región latinoamericana. Al mismo tiempo presentamos, como complemento a la reflexión teórico-metodológica y a los resultados de investigación, tres entrevistas con funcionarios que están

o estuvieron vinculados con programas de acceso e inclusión digital en Argentina, Uruguay y México.

Para abrir la edición, en su artículo *¿Jóvenes, techsetters, emprendedores o creativos? Dudas de una investigación*, Néstor García Canclini, profesor Distinguido de la Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa, da cuenta de las novedosas formas de colaboración efectiva de jóvenes creadores, que denomina *techsetters*, quienes se desenvuelven fuera de las instituciones tradicionales y de los mercados culturales establecidos. Un exhaustivo trabajo de campo permite a García Canclini sostener que el desenvolvimiento de estos jóvenes artistas es rasgo de un régimen hiperflexible y un laboratorio de lo que sucede en sociedades donde la renovación de información, la necesidad de adquirir competencias y la práctica cotidiana de transitar en redes múltiples les hace “habitantes de la incertidumbre y la precariedad”.

En su artículo *Las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina. Visión panorámica*, Guillermo Sunkel y Daniela Trucco, ambos expertos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), analizan la incorporación de las TIC al sistema educativo en la región, con frecuencia acompañada de elevadas expectativas sobre sus potencialidades. Los investigadores ofrecen importantes resultados de estos procesos y establecen los retos que tienen los gobiernos. Sunkel y Trucco enfrentan el reto de la heterogeneidad latinoamericana para proponer una matriz para el análisis multidimensional de políticas y programas de TIC para la educación.

En el texto *Programas educativos de inclusión digital. Una reflexión desde la teoría del actor en red sobre la experiencia del Programa Conectar Igualdad*, la investigadora del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Inés Dussel, revisa la experiencia del programa de inclusión digital del gobierno argentino. Así, bajo la consideración de que la inclusión digital es un proceso complejo, desde la teoría del actor-red analiza su diseño e implementación en el sistema educativo de ese país. Dussel comparte algunas notas de campo sobre la experiencia desde las escuelas y sugiere que las políticas de inclusión digital deben movilizar nuevas conexiones entre saberes, artefactos y actores, más allá de la retórica que les acompaña.

En el artículo *Brecha digital y oportunidades de desarrollo humano. Análisis de la experiencia del Plan Ceibal de Uruguay*, Ana Rivoir, investigadora de la Universidad de la República de Uruguay, analiza los datos producto de tres investigaciones sobre el Plan Ceibal implementado en ese país desde el año 2007. Rivoir observa los efectos del plan en la disminución significativa de la brecha digital relacionada con acceso y conectividad y también en otras dimensiones de ésta: el acceso a la información y el conocimiento, así como en el crecimiento de la autoestima de niñas y niños que se desprende de la adquisición de habilidades digitales.

En *Jóvenes conectados y participación político ciudadana en el proceso electoral de México en 2012*, los investigadores del Tecnológico de Monterrey María Elena Meneses, Ene-dina Ortega y Gustavo Adolfo Urbina analizan la relación entre conectividad y participación política en el contexto de la campaña presidencial mexicana de 2012 en que irrumpió el movimiento estudiantil #YoSoy132. A partir de la aplicación en campo de un enfoque metodológico mixto en los entornos *offline* y *online*, los autores concluyen que independientemente de la brecha digital y la heterogeneidad de las condiciones juveniles, el mundo digital abre un camino para el quehacer político y los vínculos con el poder.

Rodrigo Díaz Cruz y Rodrigo Roque de Castro, investigadores de la Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa, en su artículo *Reflexiones sobre la construcción del ecosistema doméstico de la tecnología. Modalidades de apropiación de las TIC desde la desigualdad*, exponen una serie de reflexiones analíticas derivadas de un estudio de iniciativas, recursos y oportunidades en sectores populares de la ciudad de México ante los modos de desigualdad que generan las TIC. Cruz y Roque de Castro observan y dan cuenta de aquellos procesos más allá de la domesticación tecnológica que reconfiguran las relaciones en el entorno doméstico.

En *Configuraciones escolares y TIC en la educación media. El programa Conectar Igualdad en tres provincias de Argentina (2011-2012)*, Noelia Verdún, Cecilia Fourés, Ana Capuano y Diego Aguiar, investigadores de la Universidad Nacional de Río Negro, presentan hallazgos relevantes de corte cualitativo sobre la presencia cotidiana del Programa Conectar Igualdad en siete escuelas argentinas. Los investigadores indagan las configuraciones emergentes a partir del espacio escolar como lugar de acceso a bienes tecnológicos y simbólicos.

En Otras Versiones presentamos dos análisis, el primero de Alejandro Grimson de la Universidad Nacional de San Martín quien, en *Comunicación y configuraciones culturales*, propone repensar las teorías de la comunicación con base en la idea de que la heterogeneidad es constitutiva de todos los procesos comunicativos. Por su parte, Ivana Mihal, también de la Universidad de San Martín, en *Inclusión digital y gestión cultural en el Mercosur: el Programa Puntos de Cultura* indaga los modos de gestionar la cultura mediante el análisis de las estrategias de inclusión digital de este programa implementado en Brasil y Argentina.

En la sección Otras Versiones del Diálogo presentamos tres entrevistas. Sebastián Benítez Larghi conversa en Buenos Aires con Laura Penacca, coordinadora nacional del Programa Conectar Igualdad de Argentina. En tanto, Rosalía Winocur charla en Montevideo con Laura Bianchi, consultora en gestión para la excelencia educativa y quien fuera asesora para la promoción del valor social de las TIC del Plan Ceibal de Uruguay. Por otra parte, María Elena Meneses y Alejandro Martín del Campo conversan

en Guadalajara, México, con Carmen Ene-dina Rodríguez Armenta, directora de la Instancia Coordinadora Nacional del proyecto México Conectado.

En la sección Reseñas, Inés Dussel comenta el informe final de investigación *Evaluación cualitativa de las experiencias de apropiación de las computadoras portátiles XO en las familias y comunidades beneficiarias del Plan Ceibal*, realizada por Rosalía Winocur y Rosario Sánchez Vilela entre 2012 y 2013 con el patrocinio del Centro Ceibal, el Banco Interamericano de Desarrollo, la UAM-Xochimilco y la Universidad Católica de Uruguay en 2013. Un trabajo que, de acuerdo con Dussel, apunta al corazón de las políticas públicas de inclusión digital al adentrarse en las contradicciones e imaginarios de la apropiación de las *ceibalitas* en familias de escasos recursos.

Por su parte, Martha Estela Pérez García comenta el libro de Anna María Fernández Poncela: *La violencia en el lenguaje o el lenguaje que violenta. Equidad de género y lenguaje*, editado por Ítaca y la Universidad Autónoma Metropolitana en 2012.

Finalmente, los investigadores argentinos Sebastián Benítez Larghi, Ariel Fontecoba y Magdalena Lemus ofrecen un conjunto de documentos y evaluaciones a escala regional acompañados de comentarios críticos y reflexivos en lo que es, sin duda, un recurso de utilidad para los estudiosos de la inclusión y alfabetización digital.

Esperamos que este número estimule la reflexión y la discusión fructífera en América Latina en cuando menos dos dimensiones: la científico-académica, mediante las propuestas metodológicas utilizadas por los investigadores aquí reunidos y que permiten aproximarse a la apropiación social de la tecnología –más allá de los indicadores cuantitativos para observar las contradicciones presentes en el proceso–; y la dimensión no menos relevante del diseño, implementación y evaluación de las políticas públicas de conectividad, acceso e inclusión digital en la región que den como resultado una mayor equidad y justicia social.

México, DF, septiembre de 2014

Referencias

- Sunkel, G., D. Trucco y A. Espejo (2013), *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe: una mirada multidimensional*, Santiago de Chile, Cepal-Naciones Unidas.
- Winocur, R. y R. Sánchez (2014), *Claroscuros de la apropiación digital. Familias pobres y computadoras*, en prensa.

***Autoras: Rosalía Winocur- María Elena Meneses Rocha**

Rosalía Winocur es profesora e investigadora en el Departamento de Educación y Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y de la Academia Mexicana de Ciencias. Es directora de la revista *Versión. Estudios de Comunicación y Política. Nueva Época*. Ha coordinado numerosos estudios e investigaciones sobre cultura y comunicación en la vida cotidiana de diversos sectores socioculturales. Su última investigación concluida, realizada de 2011 a 2013, fue *Evaluación cualitativa de las experiencias de apropiación de las computadoras portátiles XO en las familias y comunidades beneficiarias del Plan Ceibal (BID/Ceibal)*. Su libro más reciente, en coautoría con Rosario Sánchez Vilela, es *Claroscuros de la apropiación digital. Familias pobres y computadoras* (en proceso de evaluación en la editorial Fondo de Cultura Económica). <winocur@correo.xoc.uam.mx>.

María Elena Meneses Rocha es profesora e investigadora en el Tecnológico de Monterrey, especializada en medios, Internet y cultura digital. Doctora en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Nacional Autónoma de México y miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. Presidenta de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación. <marmenes@gmail.com>.

Cómo citar este texto:

Winocur, Rosalía y María Elena Meneses (2014), "Editorial. Panorama crítico sobre el estado de la inclusión digital en la región. Perspectivas, problemas y desafíos", *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, núm. 34, septiembre-octubre, pp. 7-10, en <<http://version.xoc.uam.mx/>>.



¿Jóvenes, techsetters, emprendedores o creativos? Dudas de una investigación

Néstor García Canclini*/Universidad Autónoma Metropolitana,
Unidad Iztapalapa, México, DF

RESUMEN: El presente texto se focaliza en dos aspectos de la condición juvenil que intrigan por su aparente contradicción: a los jóvenes les cuesta conseguir trabajo y a la vez sorprenden por su uso fluido de las tecnologías recientes. En medio de condiciones laborales inciertas, ellos logran crearse empleos, innovan en los modos de agruparse y hacer redes, particularmente quienes desempeñan actividades creativas: músicos, artistas visuales y editores independientes. Entre 2010 y 2013 estudiamos múltiples programas y formas de colaboración colectiva en la ciudad de México que son realizados fuera de las instituciones tradicionales y de los mercados culturales establecidos. En la dirección propuesta por Bruno Latour, rastreamos las asociaciones, los modos de construir agencia y dirimir conflictos de los jóvenes. Seguir a los actores en red no es optar por el punto de vista de los individuos en vez de las estructuras, sino tomar en serio la relativa libertad de innovación de los actores. En este artículo se reseñan los resultados más sustantivos que arrojaron dichas investigaciones.

PALABRAS CLAVE: jóvenes creadores, redes digitales, prácticas emergentes.

ABSTRACT: This paper focuses on two aspects of the condition of the youth that is intriguing due to its apparent contradiction: the youngsters struggle to find a job and yet, they are surprisingly fluent in the use of the state of the art. In the midst of uncertain working conditions, they manage to create jobs, innovate on ways to come together and make networks, mostly those engaged in creative activities: musicians, visual artists and independent publishers.

From 2010 to 2013, we studied numerous programs and forms of group work in Mexico City carried out away of the traditional institutions and established cultural markets. With the approach given by Bruno Latour, we did a follow-up to associations, its ways to organized themselves and and how they settle youth conflicts. Following the actors in a network is not choosing the individual point of view, rather than in the structures, but to take seriously the relative freedom of innovation of the actors. In this article summarizes the more substantive results revealed by these investigations.

KEY WORDS: young creators, digital networks, emerging practices.

Are youngsters, techsetters, entrepreneurs or creative innovators? Doubts of a research?, Pp. 11-20, en *Versión. Estudios de Comunicación y Política* Número 34/septiembre-octubre 2014, ISSN 2007-5758
<<http://version.xoc.uam.mx>>

ESTUDIAR A LOS JÓVENES es colocarse en una de las zonas más desestabilizadas de las ciencias sociales y de la investigación cultural. A fines del siglo pasado la emergencia de la juventud como objeto de investigación tuvo que ver con su papel creciente en el consumo, su importancia como actor político y de movimientos sociales. Tanto en el periodismo como en la literatura académica se intentó controlar la inquietante irrupción de nuevos sujetos con etiquetas como “bandas” o “tribus”. Esos rótulos amontonaban fenómenos muy distintos. Las encuestas nacionales de juventud efectuadas en México en 2000 y 2005 —y sobre todo la multiplicación de estudios sobre la diversidad de jóvenes rurales y urbanos (indígenas, estudiantes, rockeros, punks, skatos, etc.)— mostraron la dificultad de generalizar.

No obstante, persisten los intentos de agruparlos bajo etiquetas. ¿“Ni-nis” porque ni estudian ni trabajan? Como otras calificaciones negativas, en vez de definir por lo que se es revelan la dificultad de los adultos para comprender procesos nuevos en los que sólo perciben carencias o rechazos de lo que se ha venido considerando normal. Se ha propuesto, en cambio, designar a los siete millones de jóvenes en esta situación como “no-nos” para marcar que no es que no quieren sino que no se les permite trabajar o estudiar. Hace unas semanas leí en una revista universitaria que un profesor había propuesto en una conferencia hablar de “ti-tis”, aludiendo a los que poseen títulos de maestros o de doctores y no consiguen empleo.

Ni-nis, no-nos, ti-tis: parecen apodos para llamar a los hijos, categorías para andar por casa. Después de leer las referencias demasiado vagas que acompañan a estos nombres, incapaces de ejercer cierto poder explicativo, nos deja la impresión de estar ante un OCNI, un objeto científicamente no identificado.

En el presente texto voy a centrarme en dos aspectos de la condición juvenil que intrigan por su aparente contradicción: a los jóvenes les cuesta conseguir trabajo y a la vez sorprenden por su uso fluido de las tecnologías recientes. Como lo documentan varios estudios en América Latina, es una paradoja del desarrollo que los jóvenes tengan hoy más nivel educativo que las generaciones precedentes, en promedio más años de escolaridad, una formación más amplia, y a la vez menor acceso al empleo que en otros tiempos, duplicando o triplicando los índices de desocupación de sus padres (Hopenhayn, 2008). Pero lo que nos asombra no acaba aquí. En medio de condiciones laborales más inciertas, ellos logran crearse empleos, innovan en los modos de agruparse y hacer redes. Sobre todo, quienes desempeñan actividades creativas: músicos, artistas visuales y editores independientes.

De 2010 a 2013 hemos venido estudiando las estrategias de los jóvenes en estas tres actividades en la ciudad de México. Registramos múltiples programas y formas de colaboración colectiva realizados fuera de las instituciones tradicionales y de los mercados culturales estableci-

dos. Las etnografías realizadas generan preguntas sobre el futuro desarrollo de las prácticas simbólicas: ¿estamos transitando de las industrias culturales a una economía creativa? ¿Se está reduciendo el papel dominante de las galerías y los museos? ¿El tiempo de los libros en papel y los discos está cediendo ante el avance de los festivales, la comunicación en red y las descargas digitales?

Un horizonte difícil de abarcar

La primera traba para responder a estas preguntas es la falta de estadísticas consistentes acerca de los creadores, los públicos culturales y los movimientos alternativos a las industrias de la comunicación. No son suficientes los estudios de *rating* sobre lo que se ve y se consume hoy. Necesitamos, por ejemplo, registros cuantitativos de las relaciones entre egresados de carreras artísticas en universidades y sus desempeños profesionales, confrontar la estructura de la oferta cultural con los hábitos de consumo de la población.

A través de observaciones de campo percibimos que un buen número de artistas, editores y músicos ensayan modos no convencionales de situarse en un paisaje cultural y socioeconómico en mutación. Así lo evidencia el crecimiento de un tipo peculiar de trabajadores, ni asalariados ni plenamente independientes. Operan proyectos de corta duración, sin contratos o en condiciones irregulares, sin llegar a estructurar carreras. Con frecuencia, movilizan sus competencias y su creatividad en procesos cooperativos, cada vez diferentes. Deben adaptarse a clientes o encargos diversos, a la variación de los equipos con los que trabajan, al distinto significado que adquieren los oficios artísticos y culturales en escenas cambiantes: por ejemplo, artistas visuales sin galería que hacen instalaciones o performances apoyados por una beca, luego dan clases, seis meses después hacen escenografías para una película, una actividad y otra pueden superponerse o dejar un hueco sin ingresos. Los limitados recursos y la fragilidad de sus desempeños los obligan a combinar las tareas creativas con actividades secundarias.

Conocíamos unos pocos estudios de jóvenes semejantes, que en los Estados Unidos, Gran Bretaña y otros países son llamados *trendsetters* por su capacidad de marcar tendencias, en Bélgica, España y Francia se nombran como *emprendedores* por el modo de organizarse, por sí mismos, fuera de las instituciones y grandes empresas, y en Francia se les dice *intermitentes*, aludiendo a la “discontinuidad continua” en la que se suceden “compromisos y proyectos” (De Heusch y otros, 2011; Florida, 2002; McRobbie, 2007; Rowan, 2010).

Pero en México no existen, como en esos países europeos, censos de artistas o músicos ni estadísticas que capten sus nuevos procesos creativos y la forma en que se organizan para crear y difundir sus trabajos, en parte, a través de redes digitales. Esta carencia y la falta de una

teoría o narrativa que dé una visión sólida del lugar de las artes en la estructura social no permiten usar hoy un método deductivista que, en un mundo más estabilizado, derivaba de las estructuras de clase o educación el sentido de las acciones personales. Nos dedicamos entonces a estudiar cómo los sujetos desenvuelven sus tareas como actores-en-red, en redes múltiples y combinadas que van eligiendo o ensamblando según sus necesidades. En la dirección propuesta por Bruno Latour (2008), rastreamos las asociaciones, los modos de construir agencia y dirimir conflictos. Seguir a los actores en red no es optar por el punto de vista de los individuos en vez de las estructuras, sino tomar en serio la relativa libertad de innovación de los actores.

Los principales procedimientos empleados en esta investigación fueron el seguimiento etnográfico y las entrevistas en profundidad. Elegimos a los entrevistados mediante la técnica de bola de nieve, para detectar figuras claves en las artes visuales, las editoriales independientes y las prácticas musicales y digitales en la ciudad de México. Buscamos conocer cómo describen su propia actividad creativa, los nuevos tipos de trabajo y modelos de negocio, las redes en que se inscriben o que inventan. Así detectamos sus actividades y lugares de inserción, identificamos a los protagonistas o figuras de referencia. Delimitamos de este modo una muestra discreta y representativa, no sólo de los sujetos sino también de los vínculos que les confieren significado y valor. Obtuvimos para cada una de las áreas mencionadas mapas de los actores más reconocidos por los pares, espacios de formación y desempeño profesional, eventos o escenas, proyectos y centros culturales sobresalientes. En las entrevistas con los individuos o grupos seleccionados conocimos sus trayectorias y experiencias en instituciones como museos y teatros, en ferias, conciertos, festivales, centros culturales alternativos y comportamientos cotidianos.

Los resultados de esta etapa de investigación acaban de ser publicados en dos libros: *Cultura y desarrollo: una visión crítica desde los jóvenes* y *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales: prácticas emergentes en las artes, las editoriales y la música*. Este último volumen incluye, además de una parte del estudio en la ciudad de México, la investigación de temas semejantes en Madrid por un grupo de antropólogos de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, coordinado por Francisco Cruces. Mediante seminarios conjuntos de los equipos de investigadores de ambas ciudades fuimos comparando los resultados, el tipo de cambios que manifestaban los comportamientos de los jóvenes respecto de la historia cultural y social, y elaboramos en colaboración los dilemas conceptuales y metodológicos. En este texto voy a exponer algunos de estos dilemas, así como los enriquecimientos logrados mediante el estudio transdisciplinario de antropólogos, artistas, comunicadores y economistas de la cultura, y también las dificultades que implica confrontar las perspectivas de análisis de estas disciplinas.

¿Techsetters?

En dos de los estudios realizados en México, el de Enequina Ortega sobre prácticas digitales y el de Julián Woodside y Claudia Jiménez referido al desplazamiento de la creación musical de los discos a las descargas y redes, se registra el papel ascendente de las tecnologías en la producción cultural, en la comunicación de contenidos y en nuevos hábitos de vinculación y agrupamiento de un alto número de jóvenes. Por su parte, la investigación en Madrid reveló el papel decisivo de las tecnologías avanzadas en la generación de tendencias innovadoras en las prácticas audiovisuales, en los estilos de consumo, su capacidad de ser *trendy* y desplegar emprendimientos en el diseño urbano y en la moda, de crearse empleos en nuevas profesiones como *coolhunters* y *hacktivistas*. ¿Cuál es la importancia de los factores tecnológicos en estas transformaciones socioculturales? ¿En qué medida cabe definir a estos jóvenes como establecedores de tendencias, emprendedores o más bien *techsetters*?

Aun prácticas culturales donde lo digital no pareciera central, como las artes visuales y las editoriales, están atravesadas, reconfiguradas, por los dispositivos tecnológicos. Pero es interesante cómo el estudio etnográfico de cada área o escena lleva a diferenciar el papel de los recursos tecnológicos en interacción con cada lógica histórica de la creación, ya sea artística, literaria o musical, con las condiciones materiales de producción e innovación, con estrategias autoconstructivas, comunicativas y de agrupamiento que varían según la práctica creativa. Se pregunta Francisco Cruces, al leer transversalmente los distintos estudios en Madrid,

si de lo que se trata es propiamente del peso de 'lo digital' (en su sentido técnico fuerte, como numerización o codificación digitalizada de la información) o más bien de una generalización de la conectividad (facilidad de acceso a dispositivos, convergencia digital, continuidad de la vida *on-off line*, posibilidad de hallarse conectado de modo permanente). Acaso convenga diferenciar lo digital propiamente dicho como el desarrollo de una 'cultura laptop' (la disponibilidad de artefactos de procesamiento cada vez más potentes y pequeños), frente a la conectividad, concebible en términos de la red 2.0 como participación usuaria en ciertos modos de experiencia y conocimiento abiertos, sincrónicos y deslocalizados. En todo caso, a lo que apuntan los datos es a la necesidad de concebir lo tecnológico de una manera holista, amplia. No se reduce a una mera herramienta: tiene consecuencias en una multiplicidad de niveles del comportamiento. Tampoco es reductible a tornillería —cuestión de soportes y dispositivos—. Para hacer justicia al alcance de la digitalización de la cultura es preciso tener en cuenta sus implicaciones políticas, estéticas y relacionales (Cruces, 2012, p. 158).

Veámoslo en cada tipo de práctica cultural.

1. ¿Cómo modifican las tecnologías recientes los modos de hacer artes visuales? Por un lado, relativizan la jerarquía entre las generaciones, vuelven más horizontales los

vínculos y cambian la relación pasado-presente-futuro. Un artista de la generación de los noventa lo expresa de este modo:

A veces pienso que tiene que ver con el pensamiento que subyace a Internet. Por decir, la idea de *'copy/paste'* es como *'sin digestión'*. También está el control zeta, *'ir atrás'*. Ahora borras todo y vuelves a empezar. Siento que son herramientas que nos han hecho pensar de otra forma, pero todavía estamos en un punto en que no acabamos de digerir, como con un juguete nuevo, tratando de entender. Y es eso lo que está sufriendo este cruce de generaciones, entre la nuestra y la que está ahorita (Gerber y Pinochet, 2012, p.51).

Las autoras de esta sección del estudio, Verónica Gerber y Carla Pinochet, observan que los más jóvenes, aunque saben que la información en Internet pareciera quedarse en la superficie,

ven en los *links* y en esa aparente ligereza, la posibilidad de construir una red de conexiones útil para un entorno en el que cada vez es más necesario conocer gente que aporte conocimiento desde su campo. Un estudiante de la Esmeralda nos dice: *'Siento que somos una generación que enaltece la cualidad bluetooth, es decir: estar abierto, con tu información transparente, lista para ser intercambiada y para recibir [...] Creo que nos interesa la comunicación fácil y digerible; puede ser cierto que el resultado sea pobre en contenidos y que tenga fisuras y problemas, pero justamente para evitar eso, entre más grande sea la red, mejor'* (Gerber y Pinochet, 2012, p. 52).

La discontinuidad entre las generaciones de artistas se aprecia al entrevistar por separado a los estudiantes y a los profesores en las escuelas de arte. Un artista y profesor ve a sus alumnos como una generación que nació con Internet en la casa. *"Va a haber un cambio trascendental con ellos. Un chavo me dijo: 'Imagínate, a los 10 años yo tenía Internet en mi cuarto y mis papás todavía no terminaban de entender bien qué era'".* Esa familiarización temprana dio a los estudiantes, junto con novedosas habilidades y competencias, otras formas de administrar sus recursos y su tiempo. Llegan a las escuelas superiores de arte y al desempeño profesional con una capacidad digital y una disposición a comunicarse en red, incluso internacionalmente, que no tenían generaciones previas.

En un entorno en constante actualización, marcado por la migración de formatos, los jóvenes aprendieron a usar varias herramientas al mismo tiempo, es decir, se volvieron *multitask*. Según una investigación hecha en Estados Unidos en 2009, *'los jóvenes no solamente hacen multitasking con los medios digitales. Ellos hacen multitask con todos los medios que utilizan: Internet, la música, la televisión, los libros y las revistas. Una mayoría decisiva, el 95%, escucha música la mayor parte del tiempo que utiliza la computadora y el 72% ven televisión mientras utilizan la computadora, que es su actividad primaria'* (Watkins, 2009) [Gerber y Pinochet, 2012, p. 52].

Ser un artista multitarea constituye también una exigencia del medio en que actúan, pues incita a los jóvenes a combinar funciones, roles y aceptar encargos de variada índole para mantener a flote sus economías personales. *"La mayoría tenemos uno o dos trabajos y mientras estás en un trabajo vas pensando en el otro. Mandas mails sobre un proyecto mientras te metes a Skype o distintas redes, para armar la producción y la gestión de otros eventos o proyectos.",* nos relata la encargada de asuntos educativos dentro de un museo" (Gerber y Pinochet, 2012, p. 52).

2. En tanto, llama la atención el papel menor de las innovaciones tecnológicas en las prácticas de los editores independientes. Pese a la alarmada preocupación por la caída de ventas de libros en papel en todas las grandes editoriales, que muchos atribuyen a la competencia con las fotocopias, las descargas libres o la "piratería", los editores independientes se declaran apegados a la publicación en papel y a los procedimientos clásicos de producción. Veamos algunos datos de México:

Casi tres cuartas partes de las editoriales independientes (64%) cuentan con un sitio propio en la red mundial, un porcentaje similar al de las editoriales más "viejas" y consolidadas, representativas de la Feria del Libro Independiente (FLI) (60%). Pero este porcentaje se reduce a la mitad si consideramos únicamente a quienes participaron en la Venta Nocturna, en su mayoría editoriales conformadas por jóvenes. La proporción se eleva de manera considerable (86%) si contabilizamos a las editoriales que participaron en ambos eventos, que representan un balance entre jóvenes y no tan jóvenes. Y frente a la presencia avasallante de Facebook en México (véanse los datos de *socialbakers.com*), poco más de la mitad de las editoriales consideradas tienen una cuenta en esta red social (60%), mientras que sólo el 31% de las editoriales participantes en la Venta Nocturna usan este medio (Marcó del Pont y Vilchis, 2012, p. 82).

En tanto, nuestro estudio sobre editoriales independientes mexicanas encontró que sus líderes, en gran número jóvenes, dan parcial importancia a las innovaciones digitales sólo para algunas tareas editoriales y en pocos aspectos de su vida personal. Menos de la mitad de los entrevistados tiene una cuenta en Twitter (41%), y las editoriales recientes conformadas por jóvenes sólo alcanzan el 15%, aunque las que tienen mayor trayectoria lo usan con mayor asiduidad (37%). El 28% de los entrevistados tiene menos de 100 seguidores (en el caso de España es de 37,2%) y 17% alcanza más de 2.000 seguidores. Las editoriales con más trayectoria y que cuentan con más seguidores son Jus y Anagrama México, en tanto las de creación más reciente y representativas de los jóvenes son Conejoblanco, Almadía, Sexto Piso y Textofilia.

¿Les interesan los *e-books*, Kindle y tabletas? Apenas hallamos en México dos proyectos de grupos jóvenes destinados a impulsar el libro digital: *libroalacarta.com* y *Biblit*, libros digitales. "Ambas propuestas llevan

aproximadamente un año de haberse puesto en marcha y apuestan por trabajar con las editoriales independientes, pero la evolución es muy lenta y el catálogo, limitado” (Marcó del Pont y Vilchis, 2012, p. 82).

Es significativo que la convocatoria 2011 del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes para apoyar revistas electrónicas fuera declarada desierta, en contraste con las muchas postulaciones de revistas y editoriales con publicaciones en papel que se presentan a los concursos de esa institución. Al mencionar estos datos a los entrevistados, los mismos editores jóvenes atribuyen la incorporación lenta de la digitalización a la existencia de “tiempos variados, de cada uno de los sectores que componen el mundo editorial” En suma, encontramos en las declaraciones de los protagonistas, como en las encuestas más recientes sobre la industria editorial, que el universo hispanolector adopta más lentamente que el angloparlante los formatos digitales y las aplicaciones para tabletas y *smartphones* (Observatorio de la Lectura y el Libro, 2012).

3. Es en los campos audiovisuales, tanto la música como el cine y los *Vj*, donde las prácticas creativas aparecen como laboratorio principal de la reconfiguración cultural que impulsan las innovaciones tecnológicas. Sin embargo, tanto el estudio de la escena musical en México como en Madrid indica que las facilidades tecnológicas no actúan solas sino combinando los contextos que brindan las redes sociales *on line* y *off line*.

Sabemos que tanto en el cine como en la música la tecnología digital ha democratizado la creación al abaratar la filmación y la grabación. También extiende la distribución y promoción gracias a Internet. Gran parte del éxito o el fracaso de un músico o un grupo tiene que ver con su capacidad de crear y capitalizar redes. Como dice Héctor Fouce

sólo una red de fans bien informada puede hacer que un grupo alternativo de Madrid llene una pequeña sala en Cáceres o Lugo. El trabajo es ingente, pero, como me señalaba uno de los pioneros en la distribución *on line* de música (Jorge Otero, del sello Dusty Roses y la banda Stormy Mondays), la ventaja de este tipo de distribución es que sabes mucho sobre quién compra tu música. Sabes, sobre todo, dónde vive, lo que tiene una importancia central a la hora de capitalizar el directo (Fouce, 2012, p. 181).

La caída de la venta de discos está dando a los conciertos un sitio clave en la recomposición del negocio musical. Los artistas más jóvenes, alrededor de los veinte años, se alejan de los treinta a treinta y cinco. En México, los de más edad son llamados “disqueros” porque siguen integrados a la industria del disco, los más jóvenes se denominan “generación digital” y a los del medio los llaman “compilados” porque están parcialmente ligados a los circuitos digitales, se organizan en forma autogestiva pero aspiran a tener lugar en la industria disquera (Woodside y Jiménez, 2012). Con diferencia de pocos años, tanto en

la producción como en el consumo, varían las preferencias por el objeto cultural: el disco, el video o las descargas. Si bien la diferente preferencia entre el objeto o los contenidos digitales marca a las generaciones de músicos, todos reconocen que el creciente papel de la circulación digital de la música lleva a expandir el uso de redes sociales para difundirla. Se vuelve importante mantener perfiles en redes como Tuenti, Facebook y YouTube, espacios en los cuales interactuar con el público y responder a sus demandas.

Las redes sociales también sirven para dar visibilidad a los conciertos, aun a aquellos en los que no pudimos estar. Son útiles, además, para conocer la cantidad y el perfil de seguidores de cada músico. Señala el crítico musical español I. Guardiola (2011, p. 3), “La ciberrealidad permite crear sin invertir capital financiero, sino humano y creativo, da acceso casi gratuito al conocimiento y genera nuevos lugares de producción e intercambio, flujos horizontales frente al verticalismo del modelo cultural precedente”. El modelo de las redes sociales, comenta Héctor Fouce, parece ser “la avanzadilla de otro modelo de socialidad: la aparición del *crowdfunding*, un sistema de recaudación de fondos para proyectos a través de pequeñas aportaciones. Es el resultado de unir la lógica viral de las redes sociales con una economía de larga cola” (Fouce, 2012, p. 182).

4. Las nuevas formas de sociabilidad estimuladas por las tecnologías conducen a una participación cooperativa de “creadores” y “usuarios” que modifica radicalmente las relaciones entre artistas, intermediarios y públicos. Se va dejando la noción de la creación aislada y alejada de los públicos porque la construcción de obras o contenidos en red pone en interacción a autores y receptores saltando muchos de los momentos de intermediación y de los agentes o empresas que se apropiaban de los beneficios al controlar la circulación. En los tres campos analizados —las artes, las editoriales independientes y la música— se instala la idea de *procomún*: los saberes no se adquieren sólo en las instituciones educativas ni en los cursos empresariales sino también en forma autodidacta, en intercambio con amigos y compañeros de trabajo o estudio, y aun con desconocidos a los que se llega por las redes para indagar cómo resolver un problema o recoger opiniones. Se aprende compartiendo y creando colectivamente. Dice Margarita, una entrevistada española, “Me has legado un mundo en el que lo más que voy a tener va a ser una habitación, vale. Nunca tendré un trabajo fijo, vale. Nunca tendré jubilación, vale. Pero quiero estar conectado, quiero acceso a la cultura, porque la cultura es abundante, y como es abundante no me apliques ahí una escasez artificial. Y ahí hay una lucha que no tiene una expresión ideológica de izquierdas o derechas, va por otra galaxia”.

El concepto de *procomún* como acervo de productos culturales y herramientas para producirlos y ponerlos a libre disposición de quienes deseen usarlos da un vocablo

más para designar al tipo de actores que estamos describiendo: *hackers*. No es, como a veces se supone, el espía que asalta páginas ocultas, sino el que —en nombre de una ética del compartir y la cooperación— propicia la información libre, el acceso ilimitado, la descentralización de la creatividad. Cuando se vuelve militante, hablamos de *hacktivista*. A diferencia del *blogger*, dice Margarita, que quiere poner su foto, el *hacker* “siempre ha ido por la vida con pseudónimo”. En sus manifestaciones radicales, se organizan en grupo como Anonymous, pero también dan lugar a estructuras más “institucionalizadas” como el Medialab-Prado y La Tabacalera de Madrid. En otros casos, irradian una discusión radical sobre los vínculos entre lo público y lo privado, la circulación del conocimiento y la creatividad, la gestión de la propiedad intelectual. Este objetivo crítico hacia el orden imperante en la apropiación de las tecnologías sitúa al *hacker*, dice Fernando González de Requena, como “contrafigura del *trendsetter*” porque no se propone como avanzado de la tendencia emergente; más bien relativiza la novedad y valoriza “la creación de mundos” (González de Requena, 2012, pp. 248-250).

¿Tiene sentido para las nuevas generaciones hablar de piratería? Para una generación que, trabajando en red, descubrió en Internet las herramientas de creación y comunicación más baratas y accesibles, es fácil rechazar que se los clasifique de ilegales:

si no existe la crisis, tampoco existen los piratas, sino otras personas parecidas a ellos que tienen a bien interesarse por su música y que, idealmente, podrían llegar a pagar por ella de diversas maneras. La presencia en las redes sociales es una herramienta de promoción al tiempo que un indicador del prestigio social. Exige una tarea de mantenimiento, una presencia constante y un flujo de comunicación bidireccional entre músico y seguidores. Pero la red no es sólo virtual, se encarna en el mundo físico: todos los músicos viven en entornos socialmente ricos, interactúan constantemente en cadenas de favores y reciprocidades. De algún modo, entienden que el éxito y el fracaso no es un logro individual, sino el precipitado de un colectivo difuso. Intuyen que el éxito de alguno de los miembros o grupos de su red tirará de ellos y les permitirá llevar adelante sus proyectos ganando visibilidad e, idealmente, recursos (Fouca, 2012, pp. 183-184).

Por esto, algunos analistas musicales ven en este campo el mayor laboratorio de la nueva cultura. No sólo es escena de experimentación estética, sino también de la estructura de la circulación de bienes simbólicos. Con consecuencias políticas: del trabajo colaborativo a la promoción de la creatividad y la inteligencia colectiva, de compartir música o textos en la red al espacio de movilización política tras el 15M. Las propuestas recogidas por los investigadores en Madrid coinciden con la etnografía de México y con lo que sabemos de Puntos de Cultura en Brasil, los festivales de música y literatura en Colombia, Argentina y varios países europeos. ¿Qué hacen ante este cambio de paisaje las *major*s industriales? Oscilan entre

denunciar por piratería a los movimientos autogestivos en la música y el audiovisual o, al mismo tiempo, estudiar sus estrategias y tratar de cooptarlos.

¿Economía creativa?

La reorientación de las formas de trabajo en las nuevas generaciones presenta analogías con lo que se ha llamado, desde hace años en el mundo anglosajón y recientemente en América Latina, economías creativas y ciudades creativas. ¿Serán los individuos por sí solos capaces de superar contradicciones del capitalismo si tienen suficiente iniciativa, capacidad de asociación, mucha sintonía con las tecnologías avanzadas, y pueden posicionarse en lugares privilegiados, según sostienen autores como Richard Florida? Las trayectorias examinadas de sujetos que cumplían esos requisitos aparecen en las dos ciudades estudiadas como combinación de comportamientos innovadores, a veces con desempeños brillantes y alta dosis de precariedad, inestabilidad, dificultades de vivir permanentemente en el proyecto y nunca tener carrera.

Al terminar este trabajo, de tipo más bien antropológico, nos preguntamos cómo dimensionar el alcance de ese universo observado “desde abajo”, cómo situarlo en el conjunto de la producción cultural de México. ¿Son los emprendimientos independientes de estos pequeños grupos alternativos viables al desempleo de los jóvenes, aunque sea dentro del sector cultural? ¿Cómo se combinan los ingresos, la creación de nuevas cadenas de valor (económico y simbólico) con los modos tradicionales, institucionales o empresariales de desarrollo de la cultura?

Pedimos entonces a Ernesto Piedras, autor del primer estudio mexicano sobre economía del conjunto de las industrias culturales, *¿Cuánto vale la cultura?* (2004), que usara sus herramientas para caracterizar el universo de los jóvenes creadores.

Con el equipo de economistas con los que viene trabajando bajo el nombre de *Nomismae*, Ernesto Piedras partió de las preguntas formuladas por los autores de la investigación etnográfica y teniendo en cuenta esos primeros resultados. Buscaron conocer las condiciones en que trabajan los jóvenes creadores, sus modos de organización, las relaciones con instituciones y empresas, los financiamientos, los usos de tecnologías y sus posiciones sobre la propiedad intelectual, así como sus expectativas hacia el futuro.

El estudio logró situar las experiencias y dificultades de los y las jóvenes creadores en sus trabajos en comparación con los niveles de ocupación de la población general de la capital mexicana en la misma edad. ¿Cuánto influye el nivel de escolaridad, el género y el acceso a fuentes de financiamiento en cada una de las actividades exploradas? ¿Cómo están cambiando la viabilidad de sus emprendimientos independientes y la comunicación con los públicos? ¿Mejoran sus ingresos en los distintos campos al

utilizar las tecnologías digitales? ¿Qué porcentaje de sus recursos económicos provienen de becas y apoyos públicos o privados a la producción, ayudas nacionales e internacionales o incluso familiares?

La encuesta de Nomismae se aplicó a una muestra representativa de artistas visuales, multimedia, editoriales y escritores independientes, músicos y cineastas jóvenes, entre 18 y 35 años, residentes en la ciudad de México, del 10 de abril al 27 de mayo de 2012. Destaco aquí algunos de los hallazgos obtenidos:

- El 33% de los encuestados reveló pertenecer al nivel socioeconómico AB, que representa únicamente el 5.5% de la población.
- El 70% de los encuestados declaró que su máximo grado de estudio es la licenciatura, 14% cuenta con posgrado y 14% con preparatoria.
- Al preguntar sobre la fuente de ingresos, sólo 19% los obtiene de sus actividades creativas. O sea que 81% debe buscarlos en trabajos de otro carácter, aunque algunos mencionaron tareas vinculadas como el diseño, la publicidad, la docencia, la gestión y difusión cultural. El 55% dijo recibir apoyos económicos familiares.
- El 91% de los encuestados cuenta con conexión propia a Internet. El acceso es mayor por computadoras portátiles y de escritorio (80.4%) que por teléfonos inteligentes (42.5%). Estos recursos aparecen como significativos para la obtención de información, circulación y comercialización de contenidos culturales, acceso a redes de otros creadores y generación de autoempleo.
- Redes como Twitter, debido a que le asignan gran importancia en la comunicación de sus trabajos, presentan una alta penetración: 79% de los encuestados afirmaron usarla. Los artistas visuales presentaron el menor uso de Twitter: sólo 67%.
- De los resultados de otras redes, como MySpace y Flickr, se observó que los artistas de las diferentes actividades hacen uso según los vínculos con su actividad. La penetración de Flickr se mostró alta en los artistas visuales y multimedia, con 51 y 44%, respectivamente. Esta red está construida para compartir fotografías e imágenes, lo que permite exponer el trabajo visual. Los músicos, de manera análoga, mencionaron hacer uso de las redes para promocionar su trabajo y hacer relaciones laborales, resultado acorde con el hecho de que 42% de ellos prefiere MySpace, la red que facilita sus tareas a músicos de todo el mundo.

Cuestiones inciertas en la interdisciplina

Tres seminarios conjuntos del equipo inicial de la investigación con el grupo de economistas de la cultura nos per-

mitieron discutir tanto las preguntas de esta nueva etapa como la consistencia de los resultados y las interpretaciones alcanzadas por los estudios antes citados. A partir del informe sobre la economía de las prácticas culturales de los jóvenes, cuatro investigadoras que participaron en el trabajo etnográfico de la primera etapa escribieron tres textos comentando los nuevos materiales.

La interdisciplina ya había estado presente en el primer grupo de investigadores porque consideramos necesario, para aprehender las condiciones *sociales* de las prácticas *artísticas*, tomar en cuenta los saberes producidos por los propios creadores e incluir a artistas y productores en el equipo de estudio. Hallamos que varios artistas, por su lado, ante la crisis de las formas tradicionales de producción, circulación y recepción del arte se hacían preguntas sobre la organización social de las actividades culturales y construían hipótesis sobre el modo de salir de las dificultades. Esta combinación de enfoques está presente en la lectura que Carla Pinochet Cobos —antropóloga— y Verónica Gerber Bicecci —artista visual y escritora— hacen de los resultados del estudio socioeconómico ofrecido por Nomismae. Su material cualitativo les ayuda a cuestionar qué alcance puede tener en las artes visuales el analizarlas como *industria* creativa, en qué sentido las ocupaciones y los emprendimientos de estos creadores son cuantificables. Es verdad que ciertas producciones son remuneradas, algunas se insertan en el mercado, participan en ferias comerciales de arte y estimulan circuitos urbanos de turismo cultural (La Condesa, Centro Histórico, Colonia Roma), pero cuando se presta atención al carácter cualitativo de las experiencias creativas, a los espacios de convivencia, colaboración y participación comunitaria, se vuelven significativas prácticas no retribuidas que dan satisfacciones y crean sentido. El mundo artístico exhibe índices de subempleo y precariedad semejantes a los del conjunto de la población joven de la ciudad de México; sin embargo, aunque los modos de resolver las necesidades económicas, como la obtención de salarios y el consumo material, están sometidos a presiones de inestabilidad y exigencia de trabajar en “lo que aparece”, sus maneras de organizarse, los usos de las tecnologías y los intercambios de bienes e información, confieren a los artistas una mirada peculiar sobre el presente y el futuro. Encontramos que no coinciden completamente lo que ocurre en la economía creativa, el nivel micro de las economías domésticas y las lógicas grupales e individuales.

Las innovaciones tecnológicas en los procesos culturales representan la mayor alteración en los vínculos entre economía y cultura. Reconversión digital de las empresas, cambios tecnológicos en las maneras de producir y circular los libros, en el diseño gráfico e industrial, organización reticular del trabajo, emergencia de nuevas profesiones y caídas de otras son algunos de los cambios que asignan protagonismo a los jóvenes *techsetters*.

El lugar en apariencia privilegiado que ocupan estos jóvenes con alto nivel educativo y destrezas apropiadas para los actuales modos de trabajo y negocio no los libra de compartir con el resto de la juventud la falta de contratos laborales y salario fijo, de prestaciones sociales y seguridad más allá del corto plazo. No obstante, escribe Enedina Ortega Gutiérrez, su uso fluido de las redes les habilita un universo de conexiones donde reciben valoraciones preferentes, son requeridos por *coolhunters* y les permiten disfrutar cierta autonomía en la elección de sus tareas y la distribución de su tiempo. Su versatilidad para cruzar fronteras disciplinarias y entornos culturales desorganiza las categorías habituales en los estudios cuantitativos. No basta, por ejemplo, saber cuántos disponen de Internet en casa (en la ciudad de México 42.3%). Hay que averiguar cuántos tienen acceso en otras escenas (amigos, cafés Internet, escuelas) y cuáles son las diferentes lógicas de uso: qué temas o páginas les interesan y para qué necesidades profesionales, de asociación o de juego las utilizan. En cuanto al futuro, apenas existe, a corto y mediano plazo: sólo la mitad de los jóvenes universitarios ha escuchado hablar de Afores o piensa en el retiro laboral. En su balance, la autora de este artículo concluye que los jóvenes *techsetters*, que actúan “desde su creatividad individual y cultura participativa”, construyen “un momento instituyente” en la sociedad mexicana (Ortega, 2012, p. 127). Pero el bono demográfico y digital que representa esta masa de jóvenes queda como algo difuso en una sociedad donde se privilegia la innovación de las empresas privadas, sin una política digital, sin una agenda estatal y una legislación que canalicen la acción crítica de los movimientos ciudadanos.

Ya sabemos por los estudios de Ernesto Piedras en México y por investigaciones de economía de los bienes simbólicos en otros países (Thorsby, Tolila) que la economía de la cultura avanza mejor cuando analiza las empresas formales, que pagan impuestos y circulan sus bienes en espacios convencionales. El paisaje se desdibuja cuando se trata de abarcar la economía sombra, que se extiende en los senderos difusos del trabajo informal, la llamada piratería, e incluye también muchas actividades laborales cumplidas en “negro” o tercerizadas por las grandes empresas. Poco de esto aparece en los censos económicos.

Vimos que los economistas emplean recursos de otras disciplinas. Cuando faltan las estadísticas, los registros contables y las constancias de impuestos, los economistas nos dicen que deben recurrir a “la percepción que los creadores tienen acerca del mercado”. En cierto modo, regresar a la antropología: pedir a los actores que describan su entorno laboral, sus redes, el uso del tiempo, para qué emplean las tecnologías de información y comunicación.

¿La interdisciplina será entonces ese lugar donde las limitaciones de unas ciencias se arreglan con los recursos de las otras? Hasta cierto punto, funciona la

antigua metáfora de la red: si con la que yo tengo sólo puedo captar un tipo de peces, veamos si la del vecino, que tiene agujeros con otro diseño, captura más. Pero lo más fecundo es construir juntos un espacio entre disciplinas, o mejor transdisciplinario, que no las conecte externamente sino que las involucre desde su trama interna, desde lo que saben, lo que suponen, lo que les resulta abismal dentro de su propio proyecto.

Doy un ejemplo. En una primera lectura de la encuesta que realizó a jóvenes creadores, el grupo de economistas con el que trabajamos en México vio con asombro que gran parte de lo producido no respondía a “una demanda social”, que casi todos los artistas visuales, editores independientes, músicos y artistas multimedia no recibían de sus actividades creativas ingresos suficientes para sobrevivir y obtenían la mayor cuota de sus recursos económicos de otras actividades. Concluyeron, por tanto, que sus prácticas artísticas eran “como un *hobby*”. Las entrevistas en profundidad y la observación del mucho tiempo y entusiasmo dedicados por los artistas jóvenes a sus trabajos creativos impulsaban a los antropólogos a ver esas actividades como centrales en sus vidas. Una relectura de los datos de la misma encuesta llevó a los economistas a valorar que en las tareas con las que los jóvenes complementaban sus ingresos —docencia, gestión cultural, publicidad, diseño gráfico o digital, edición de textos e imágenes— ejercitaban su “capital humano”, capital educativo, tecnológico y vinculante, como la construcción de redes, que potenciaban sus emprendimientos independientes. Si bien en la encuesta los entrevistados dicen que no superan el 23% los ingresos provenientes de sus actividades creativas, las otras tareas realizadas, por ejemplo por un artista visual cuando se desempeña como empleado en la edición de video, cine o publicidad, adquieren sentido económico, simbólico y estético por sus conexiones con su proyecto personal. Los antropólogos aprendimos a relativizar la importancia asignada por los artistas a su zona creativa dentro de la lógica socioeconómica, en tanto los economistas descubrieron en su información cuantitativa lecturas cruzadas que modificaban el sentido de ciertas cifras aisladas. Pudimos comenzar a comprender en una sociedad con políticas culturales ineficientes, como México, lo que fue estudiado en un país con políticas culturales y sociales más desarrolladas hacia el trabajo artístico por Pierre-Michel Menger al registrar cómo “la parte no monetaria de los ingresos (flujos de remuneraciones y gratificaciones psicológicas y sociales, condiciones de trabajo atractivas, débil rutinización de las tareas, etc.) compensa provisional o durablemente la escasa ganancia pecuniaria” (Menger, 2009, p. 16).

Las actividades creativas, la flexibilidad y precariedad de su inserción social, son difícilmente aprehensibles por una sola disciplina. Necesitamos datos cuantitativos firmes, recolectados sistemáticamente y por periodos prolongados. Pero a la vez la singularidad y ambivalencia

de los trabajos estéticos requieren la descripción etnográfica, cualitativa, las historias de vida y la captación densa de hechos que incluyen varios sentidos.

Parcialmente, los comportamientos de los artistas visuales, los músicos, las editoriales y las redes digitales forman parte de lo que puede llamarse economía creativa. Pero la capacidad autogestiva de las generaciones jóvenes, sus innovaciones en los procedimientos de producción y comunicación, descarga y transmisión, apunta hacia una reconfiguración de las formas de organización de los movimientos culturales, que trasciende los órdenes sedimentados de las instituciones y las empresas.

Al entrevistar a los jóvenes *trendsetters*, *techsetters*, emprendedores o prosumidores fue significativo que hablaran menos críticamente de las instituciones o industrias creativas que artistas e intelectuales de anteriores generaciones interesados en ser vanguardia transformadora de sus *campos*. Los jóvenes se refieren, más que a formas institucionalizadas, a *escenas*, *entornos*, *circuitos* o *plataformas*. Son nociones más abarcadoras y flexibles, donde importa menos la consolidación o el cambio de estructuras que el aprovechamiento de recursos diversos, de fuentes múltiples.

Además de exigirnos esta investigación cuestionar los términos con que se designa a los actores jóvenes, nos hizo ver la necesidad de reconfigurar los conceptos que nombran en la sociología y la antropología las instancias o los espacios de la cultura. Si bien las teorías de los campos de Bourdieu o los mundos del arte de Becker me siguen pareciendo productivos para examinar procesos culturales que conservan autonomía y especificidad, la convergencia tecnológica e intermedial favorece nociones como las de plataformas o circuitos porque sólo así podemos abarcar el tránsito de los actores entre distintas escenas y redes. Están funcionando con esta versatilidad tanto los mercados donde se fusionan empresas editoriales, audiovisuales y digitales como los creadores independientes que incorporan al procomún recursos multimediales. También los usuarios de dispositivos tecnológicos que hacen jugar intertextual e intermedialmente, en la misma pantalla, textos, imágenes, sonidos y comentarios.

Hacer ciencias sociales sobre los procesos culturales y comunicacionales no es entrar a un territorio para cartografiarlo. Lleva más bien a buscar pistas de las tensiones entre agentes volubles, ex territorios. Hay que explorar las interdependencias que las corporaciones tienden a concentrar (y limitar) y también lo que esos afanes totalitarios no logran abarcar, actores a los que no les dan trabajo ni acceso pero que siguen actuando e inventando contextos o redes para sobrevivir y, si se puede, crear.

Dije al principio que los jóvenes representan una de las zonas más desestabilizadas de la vida social. Los jóvenes artistas extreman esta condición inestable, imprecisa, debido a la enorme dosis de incertidumbre inherente a su trabajo (¿la innovación será entendida,

tendrá éxito?), al carácter efímero de los proyectos y sus microorganizaciones o agrupamientos.

En la medida en que estos dos últimos rasgos — el trabajo por proyectos y la inestabilidad de los vínculos laborales — son características del actual régimen de hiperflexibilidad organizacional, el desenvolvimiento de los jóvenes artistas es un laboratorio de lo que está sucediendo en sociedades donde la renovación constante de información, la exigencia incesante de adquirir nuevas competencias y aprender a fluctuar entre varias redes nos hace habitantes de la incertidumbre y la precariedad.

Referencias

- Becker, H. (1982), *Art Worlds*, Berkeley-Los Ángeles-Londres, University of California Press.
- Bourdieu, P. (1992), *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, París, Seuil.
- Cruces, F. (2012), "Jóvenes y corrientes culturales", en N. García Canclini, F. Cruces y M. Urteaga (coords.), *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*, España, Ariel/Fundación Telefónica/UAM/UNED, pp. 141-168.
- De Heusch, S., A. Dujardin y H. Rajabaly (2011), "L'artiste entrepreneur, un travailleur au projet", en *L'artiste un entrepreneur? Collectif sous la direction du Bureau' études de SMartBe*, Bruxelles, Les Impression Nouvelles/SMartbe.
- Florida, R. (2002), *The Rise of the Creative Class: ...and How It's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life*, Nueva York, Basic Books.
- Fouce, H. (2012), "Entusiastas, energéticos y conectados en el mundo musical", en N. García Canclini, F. Cruces y M. Urteaga (coords.), *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*, España, Ariel/Fundación Telefónica/UAM/UNED, pp. 169-185.
- García Canclini, N. y M. Urteaga, coords. (2012), *Cultura y desarrollo: una visión crítica desde los jóvenes*, México, Paidós/UAM.
- Gerber, V. y C. Pinochet (2012), "La era de la colaboración. Mapa abreviado de nuevas estrategias artísticas", en N. García Canclini, F. Cruces y M. Urteaga (coords.), *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*, España, Ariel/Fundación Telefónica/UAM/UNED, pp. 45-63.
- González de Requena, F. (2012), "Política digital y nuevas prácticas tecnológicas", en N. García Canclini, F. Cruces y M. Urteaga (coords.), *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*, España, Ariel/Fundación Telefónica/UAM/UNED, pp. 229-251.
- Guardiola, I. (2011), "Generación post-Sónar", *La Vanguardia*, 23 de marzo, Cultura, p.3.
- Hopenhayn, M. (2008), "Inclusión y exclusión social en la juventud latinoamericana", *Pensamiento Iberoamericano*, núm. 3, 2ª época, revista bianual, pp. 49-71.
- Latour, B. (2008), *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*, Buenos Aires, Manantial.

- Marcó del Pont, R. y C. Vilchis (2012), "Antes el futuro también era mucho mejor. Jóvenes editores", en N. García Canclini, F. Cruces y M. Urteaga (coords.), *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*, España, Ariel/Fundación Telefónica/UAM/UNED, pp. 65-89.
- McRobbie, A. (2007), *La "los angelización" de Londres: tres breves olas de microeconomía juvenil de la cultura y la creatividad en Gran Bretaña*, en <<http://eipcp.net/transversal/0207/mcrobbie/es>> [fecha de consulta: 20 de junio de 2011].
- Menger, P-M. (2009), *Le travail créateur. S'accomplir dans l'incertain*, Francia, Seuil/Gallimard.
- Observatorio de la Lectura y el Libro (2012), *Los libros infantiles y juveniles*, España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ortega, E. (2012), *Aprendices, emprendedores y empresarios*, en N. García Canclini, F. Cruces y M. Urteaga (coords.), *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*, España, Ariel/Fundación Telefónica/UAM/UNED, pp. 109-130.
- Piedras, E. (2004), *¿Cuánto vale la cultura? Contribución económica de las industrias protegidas por el derecho de autor en México*, México, Conaculta/Caniem/ Sogem/ SACM.
- Piedras, E. (s. f.), "Estrategias creativas y redes culturales para el desarrollo", en *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*, México/Juan Pablos/Fonca/UAM, en prensa.
- Rowan, J. (2010), *Emprendizajes en cultura. Discursos, instituciones y contradicciones de la empresarialidad cultural*, Madrid, Traficantes de sueños.
- Woodside, J. y C. Jiménez (2012), "Creación, socialización y nuevas tecnologías en la producción musical", en N. García Canclini, F. Cruces y M. Urteaga (coords.), *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*, España, Ariel/Fundación Telefónica/UAM/UNED, pp. 91-107.

Recibido: 9 de marzo de 2014

Aceptado: 24 de marzo de 2014

***Autor: Néstor García Canclini**

Doctor en Filosofía por la Universidad de París X-Nanterre. Profesor Distinguido de la Universidad Autónoma Metropolitana e Investigador Emérito del Sistema Nacional de Investigadores de México. Ha sido profesor en las universidades de Austin, Duke, New York, Stanford, Barcelona, Buenos Aires y Sao Paulo. <ganc@xanum.uam.mx>.

Sus libros más recientes son:

La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia, Buenos Aires, Katz (2010).

Cultura y desarrollo: una visión crítica desde los jóvenes, coordinado junto con Maritza Urteaga, Buenos Aires, Paidós/UAM (2012).

Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales: prácticas emergentes en las artes, las editoriales y la música, coordinado con Francisco Cruces y Maritza Urteaga, España, Ariel/Fundación Telefónica/UAM/UNED (2012).

Jóvenes creativos. Estrategias y redes culturales, coordinado con Ernesto Piedras, México, Juan Pablos/UAM-I (2013).

Cómo citar este artículo:

García Canclini, Néstor (2014), "¿Jóvenes, techsetters, emprendedores o creativos? Dudas de una investigación", *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, núm. 34, septiembre-octubre, pp. 11-20, en <<http://version.xoc.uam.mx/>>.

Las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina

Visión panorámica



Guillermo Sunkel y Daniela Trucco*/División de Desarrollo Social,
Comisión Económica para América Latina (Cepal), Santiago de Chile

RESUMEN: Este artículo presenta una panorámica del proceso de incorporación de las TIC en el sistema escolar de América Latina. Su objetivo es contribuir al conocimiento, la reflexión y el proceso de toma de decisiones sobre las políticas. El sistema escolar de la región ha tendido a compensar diferencias y aumentar cobertura de modos más equitativos en relación al acceso a computadores e Internet. Sin embargo, la mera introducción del equipamiento no garantiza el real aprovechamiento del potencial educativo y formativo de las TIC. Se propone un análisis multidimensional que reconoce la interconexión entre el aprendizaje escolar y la incorporación de las TIC, incluyendo los componentes que debiera tener una política integral de informática educativa y las metas educativas principales a las que debiera apuntar.

PALABRAS CLAVE: tecnologías digitales, políticas de TIC en educación, acceso, uso, apropiación.

ABSTRACT: This paper presents a panoramic view of the process of ICT introduction into the Latin American school system. Its goal is to contribute to the knowledge, and thought process related to policy making decisions. The region's school system has played a role in compensating social differences in computer and Internet access. However, the sole introduction of ICT equipment in schools does not guarantee an exploitation of its full educational potential. A multidimensional analysis that recognizes the interconnection between school learning and ICT incorporation is proposed. It includes the components which an integral policy of ICT for education should consider, combined with the main educational goals that it should aim to achieve in this region.

KEY WORDS: digital technologies, ICT for education, access, uses, appropriation.

ICT integration in Latin American schools. Panoramic outlook
Pp. 21-38, en *Versión. Estudios de Comunicación y Política*
Número 34 / septiembre-octubre 2014, ISSN 2007-5758
<<http://version.xoc.uam.mx>>

I. Introducción

LA VISIÓN DE LA EDUCACIÓN como uno de los ejes estratégicos del desarrollo de los países adquiere en las últimas décadas un nuevo ímpetu dado los cambios provocados por los procesos de transición hacia la sociedad del conocimiento, los que se caracterizan por una valoración inédita de la información y el aprendizaje permanente. Este contexto plantea la necesidad de formar ciudadanos/as que se encuentran inmersos en estos procesos y expuestos a una gran cantidad de información. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pasaron a formar parte de la vida cotidiana de las personas, alterando los conceptos de convivencia, interacción y participación. Esto añade nuevos retos a los sistemas educativos en términos de definir la conveniencia, las formas y el ritmo de la incorporación, adaptación y utilización de los nuevos recursos no sólo con fines educativos, sino también para superar las deficiencias estructurales del sector.

Desde hace un par de décadas las TIC se han introducido en los sistemas escolares del mundo entero con la promesa de brindar mejoras. Los países de América Latina y el Caribe han realizado a lo largo de este tiempo grandes esfuerzos para no permanecer al margen de esta tendencia global. A finales de los años ochenta y principios de los noventa se comenzaron a gestar las primeras políticas y programas en materia de TIC orientados a las escuelas. Sin embargo, a más de veinte años de aquellas primeras iniciativas, existen aún importantes retos que requieren transformaciones profundas de los sistemas educativos y la promoción de la igualdad de derechos y oportunidades, para lo cual aún no se ha explotado todo el potencial de las nuevas tecnologías.

En el sector de la educación, como en otros, las tecnologías digitales tienen la capacidad potencial de alterar el escenario en el que se introducen y, por lo tanto, facilitar la revisión y reformulación de prácticas prevalecientes, impulsando cambios y mejoras en las condiciones estructurales. Las TIC pueden afectar las formas de enseñanza, las prácticas pedagógicas, el currículo docente, la forma de acceder y adquirir conocimiento, los recursos utilizados y las relaciones de poder (Colás y de Pablos, 2004; Alvariño y Servín, 2009). Ahí radican las expectativas de que las tecnologías digitales contribuirían a producir una transformación profunda de los sistemas educativos. Pero esas posibles transformaciones no son automáticas ni están garantizadas, sino que deben ser intencionadas. La mera incorporación de equipamiento tecnológico en las escuelas, sin la visión y los acompañamientos requeridos, puede convertirse también en una inversión perdida.

Este artículo busca dar cuenta del estado de situación de la región en términos de la incorporación de las TIC al sistema educativo.¹ En la segunda parte se presentan algunos elementos de contexto que incidieron en el reconocimiento acerca de la necesidad de formular

políticas de TIC en el ámbito de la educación para luego describir las promesas que acompañaron la incorporación de las políticas en la región. Se presenta entonces la propuesta de una matriz para el análisis (multidimensional) de políticas y programas de TIC en educación. En la tercera parte se exponen, a modo ilustrativo, algunos resultados de la investigación. Estos refieren a cuestiones de acceso, usos y apropiación. En la parte final se muestran algunos desafíos que enfrentan las TIC en el sector educativo.

II. Políticas de TIC para el sistema escolar

1. Elementos de contexto

La sociedad de la información ha pasado a ser parte importante de la agenda de políticas para el desarrollo en casi todos los países del mundo. Para aprovechar los beneficios y las oportunidades que brindan las TIC, en los últimos años los países de América Latina y el Caribe han establecido y ejecutado proyectos, políticas y estrategias encaminados a acelerar y realizar una transición eficiente hacia la sociedad de la información (Hilbert, Bustos y Ferraz, 2005).

El concepto de “sociedad de la información” hace referencia a un paradigma que está dando lugar a profundos cambios en nuestro mundo desde el comienzo de este nuevo milenio. Esta transformación está impulsada principalmente por las tecnologías digitales para crear y divulgar información. Los flujos de información, las comunicaciones y los mecanismos de coordinación se están digitalizando en muchos sectores de la sociedad, proceso que se traduce en la aparición progresiva de nuevas formas de organización social y productiva (Cepal, 2003).

Esta revolución tecnológica, basada en las TIC, ha generado cambios sociales muy rápidos. En el plano mundial, hoy en día las economías son interdependientes y han dado lugar a nuevas formas de relación entre el Estado y la sociedad (Castells, 1996). Este nuevo modelo de sociedad se caracteriza

por su organización en redes, por la flexibilidad e inestabilidad del trabajo y su individualización, por una cultura de la virtualidad real construida mediante un sistema de medios de comunicación omnipresentes, interconectados y diversificados, y por la transformación de los cimientos materiales de la vida, el espacio y el tiempo, mediante la constitución de un espacio de flujos y del tiempo atemporal, como expresiones de las actividades dominantes y de las elites gobernantes (Castells, 1997, p. 23).

Por lo tanto, hoy día no se puede comprender el fenómeno de las TIC en términos puramente instrumentales, como herramientas o aplicaciones, sino como un proceso de cambio sociocultural que ha transformado las interacciones sociales a nivel global y cuyos efectos deja muchas preguntas abiertas por resolver.

El reconocimiento de los países acerca de la necesidad de formular políticas de TIC en el ámbito de la educación ha estado influido por este proceso general de transición hacia la sociedad de la información. Desde el ámbito político, la influencia se ha ejercido en tres niveles distintos.

A *nivel global*, a través de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. En 2001 el Consejo de la Unión Internacional de Telecomunicaciones resolvió celebrar una Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. Ésta se realizó en dos fases: la primera en Ginebra (2003) y la segunda en Túnez (2005). El objetivo de la cumbre de Ginebra fue propiciar una declaración de voluntad política así como tomar medidas concretas para sentar las bases de la sociedad de la información para todos. En la cumbre de Ginebra se puso de manifiesto el compromiso de los gobiernos de “construir una Sociedad de la Información integradora, y poner el potencial del conocimiento y las TIC al servicio del desarrollo” (UIT, 2005, p. 28) lo cual implicaba eliminar la brecha digital de acceso a las TIC. En esa declaración se definió que uno de los puntos centrales del Plan de Acción sería “definir políticas nacionales para garantizar la plena integración de las TIC en todos los niveles educativos y de capacitación” (UIT, 2005, p. 36). Asimismo, se reconocía la enseñanza primaria universal como un factor esencial para crear una sociedad de la información plenamente integrada. Es decir, la educación estaba centralmente considerada en las declaraciones de la cumbre mundial realizada en Ginebra. La segunda cumbre, realizada en Túnez, tuvo por objeto poner en marcha el Plan de Acción de Ginebra, hallar soluciones y alcanzar acuerdos en materia de gobierno de Internet, mecanismos de financiación, de seguimiento y aplicación.

También influyen eventos *a nivel regional*, a través de la Conferencia Ministerial sobre la Sociedad de la Información de América Latina y el Caribe. Al respecto, destaca que la cumbre mundial sirvió para intensificar los esfuerzos en favor de la elaboración de un enfoque regional del desarrollo de sociedades de la información. Este enfoque se plasmó en el Plan de Acción Regional sobre la Sociedad de la Información en América Latina y el Caribe (eLAC), el que tiene por objeto cumplir una función de intermediación entre las metas de la comunidad internacional —acordadas en el marco de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información— y las necesidades de los países de la región, conforme a la situación existente en cada uno de ellos. Es una estrategia con visión a largo plazo, que se concreta en planes de acción a corto plazo. El eLAC es una estrategia concertada entre los países de la región, en la que se conciben las TIC como instrumentos del desarrollo económico y de inclusión social. Hasta la fecha se han realizado tres Conferencias Ministeriales sobre la Sociedad de la Información de América Latina y el Caribe, de las cuales han resulta-

do tres planes de acción: eLAC 2007, eLAC 2010 y eLAC 2015. El sector educativo ha sido un tema prioritario en estos planes de acción.

Finalmente, *a nivel de país*, a través de las agendas digitales nacionales. Éstas se diferencian en la medida que atienden particularidades y urgencias propias de cada país. En las agendas digitales se intenta plasmar objetivos y políticas que reflejan las múltiples actividades necesarias para embarcar a los países en una transición hacia la sociedad de la información. Se entiende por agendas digitales, aquellas iniciativas en las que se considera el desarrollo integral de la sociedad de la información; es decir, aquellas políticas en que se abordan cuestiones de masificación del acceso a las TIC, capacitación de los recursos humanos, generación de contenidos y aplicaciones electrónicas en los diversos sectores de la sociedad, pero, principalmente, el gobierno, el sector productivo, la educación y la salud (Guerra y otros, 2008). Esas políticas se diseñan sobre la base de la participación de múltiples instancias del aparato del Estado (ministerios, secretarías y organismos reguladores) y, en muchos casos, están sujetas a la aprobación parlamentaria o del Poder Ejecutivo (Katz, 2009).

Es importante destacar que el desarrollo de políticas de TIC en educación en los países de la región no se ha producido de forma coordinada con las agendas digitales. Esto sugiere que no se trata de un proceso lineal sino más bien de un proceso en que se producen descoordinaciones entre las políticas de la sociedad de la información y las políticas de TIC en educación. Tampoco se trata de un proceso “de arriba hacia abajo” según el cual los lineamientos establecidos a nivel de la cumbre mundial tendrían una traducción mecánica a nivel regional y luego a nivel nacional. De hecho, muchas de las iniciativas y proyectos de TIC en educación son anteriores a los acuerdos establecidos a nivel internacional.

2. Objetivos educativos prioritarios y objetivos de política

La incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la educación no es un tema nuevo en América Latina. Algunos países de la región llevan alrededor de dos décadas promoviendo proyectos de TIC para la educación. Por ejemplo, el Programa Nacional de Informática Educativa de Costa Rica se inició en 1988 con el propósito de mejorar la calidad y equidad de las oportunidades educativas de la población escolar con menores recursos, para lo cual se fueron introduciendo en la escuela nuevos ambientes de aprendizaje a partir del uso de tecnologías digitales. Algunos años después, en 1992, se inició el programa chileno Enlaces con el propósito de contribuir al mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación. Otros países —Brasil, México, Colombia, Argentina— también implementaron iniciativas en

esa dirección durante la década de 1990. A partir del año 2000 se han sumado a este proceso la mayor parte de los países de la región.

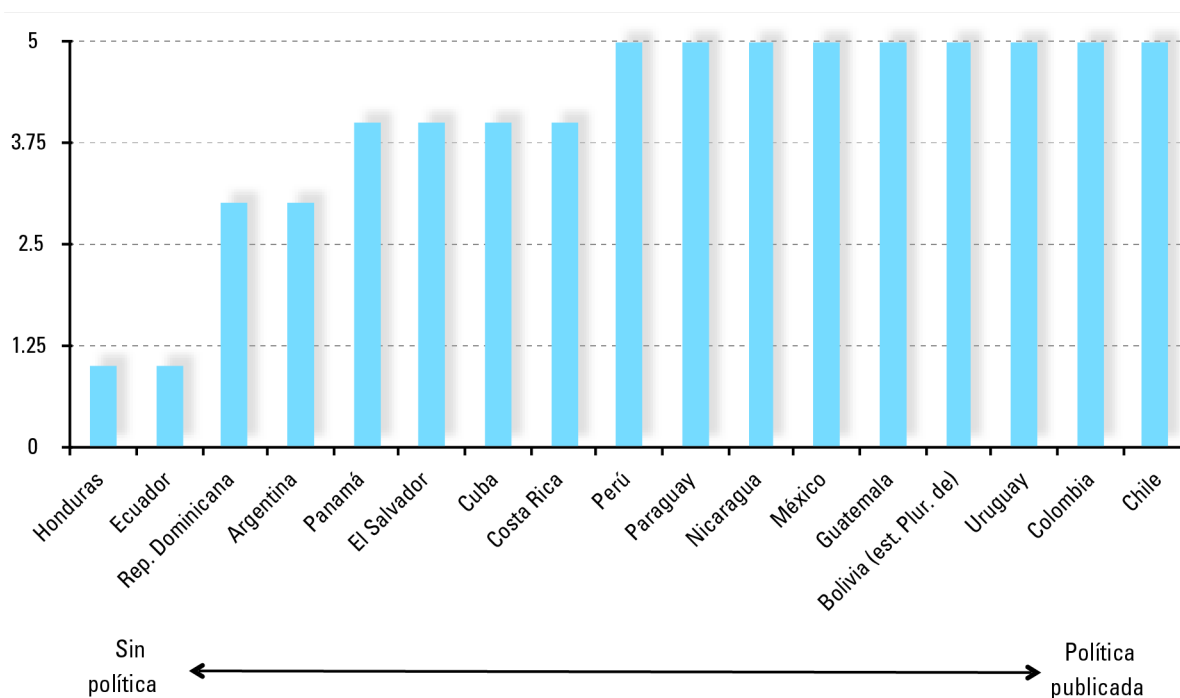
Existe consenso en que la existencia de políticas de TIC en el sector educativo es una condición necesaria para la integración de las tecnologías digitales en los establecimientos escolares. De hecho, un gran número de países de la región han diseñado —y/o se encuentran implementado— políticas de TIC en educación, lo que ha significado su institucionalización y la asignación de mayores recursos. El gráfico 1 muestra el grado de formalización de la política de TIC en educación en el año 2010. Se puede apreciar que en ese año nueve países (de diecisiete) habían publicado oficialmente una política de TIC para el sector de la educación y en cuatro el documento de política estaba en fase de elaboración.² Es decir, en trece países de la región existía una política con algún grado de formalización.

La formalización de la política implica institucionalización. El mismo estudio señala que trece países (de diecisiete) cuenta con una unidad del ministerio (u otra institución) especialmente dedicada a la gestión de esta política y que en dieciséis de ellos la unidad encargada de planes y programas de estudios participa de la gestión de la política. En once países participa la unidad que está a cargo del perfeccionamiento profesional de los docentes y en cuatro lo hace una unidad de evaluación de los resultados (Hinostrroza y Labbé, 2011).

La incorporación de las TIC en el ámbito de la educación ha ido acompañada por la promesa de que ellas aportarían a enfrentar los desafíos educativos prioritarios que tienen los países de la región en este ámbito. En efecto, desde los primeros proyectos de incorporación de TIC en educación en la región a fines de los años ochenta éstas han sido concebidas ya sea como una prioridad para la disminución de la brecha digital, la modernización de los procesos de aprendizaje y/o para el desarrollo de competencias de procesamiento de información y habilidades cognitivas en los estudiantes. También se ha destacado que las TIC posibilitan mayor eficiencia en los procesos de gestión institucional y académica de las escuelas (Hilbert, Bustos y Ferraz, 2005).

La realidad de América Latina es heterogénea, lo cual dificulta definir criterios generales. Sin embargo, esto no ha impedido que se realicen análisis de las prioridades de política educativa en la región (Cepal/Unesco, 2004; Hopenhayn, y Marchesi, 2010). En uno de los estudios realizados por la Cepal (Sunkel y Trucco, 2010) se hizo un esfuerzo por esbozar una definición de cuáles serían los objetivos educativos prioritarios en el contexto latinoamericano. Allí se definen tres objetivos estratégicos —calidad, equidad y eficiencia— y para cada uno de ellos se establecen objetivos específicos que debieran ser materia de atención para las políticas educativas en general y las

Gráfico 1. América Latina y El Caribe (17 Países): grado de formalización de la política de TIC en el sector de la educación



Fuente: Hinostrroza y Labbé, 2011.

Nota: Escala: 1 = No, pero la política y los proyectos se están elaborando; 2 = No, sólo hay algunas iniciativas de informática educativa; 3 = No, pero sí se lleva a cabo una serie de iniciativas nacionales de informática educativa; 4 = Sí, pero el documento de definición está en fase de elaboración; 5 = Sí, está publicada.

Cuadro 1
Objetivos educativos prioritarios en América Latina y el Caribe

Equidad	<p>Mejorar la distribución social de los resultados educativos.</p> <p>Ampliar la cobertura de la enseñanza secundaria.</p> <p>Atender las necesidades especiales de los grupos vulnerables (pueblos indígenas, discapacitados, grupos desfavorecidos por razón de género y otros).</p>
Calidad	<p>Mejorar los resultados del aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Adquisición de competencias en materia de TIC.</p> <p>Adquisición de competencias para el siglo XXI.</p>
Eficiencia	<p>Mejorar la gestión de los recursos financieros, humanos y de información del sistema educativo.</p> <p>Lograr que disminuyan la repetición de curso, el rezago y el abandono escolar.</p>

Fuente: G. Sunkel y D. Trucco (eds.), 2012.

políticas de TIC en educación en particular. El cuadro 1 resume esos objetivos.

El objetivo estratégico de la *equidad* tiene gran importancia en la agenda educativa de los países de la región y en las expectativas generadas sobre el potencial de los proyectos de TIC para enfrentar cuestiones vinculadas a los problemas de inclusión social. En efecto, una de las expectativas centrales generada por los diseñadores de política fue que las TIC aportarían a la reducción de la brecha digital. En este marco se han puesto en marcha iniciativas que pretenden mejorar la distribución social de resultados educativos dando acceso a las TIC en la escuela para compensar las desigualdades de los hogares y buscando que ese acceso se traduzca en un mejoramiento de aprendizajes de los niños con peores resultados. Se ha llegado incluso a promover el acceso a TIC desde la escuela hasta los hogares, a través de las iniciativas de un computador por niño. También se han diseñado proyectos que buscan atender a grupos vulnerables, específicamente proyectos orientados a indígenas (o grupos etnolingüísticos), estudiantes con necesidades educativas especiales, o a compensar desigualdades de género. Estos proyectos están normalmente orientados a promover la integración social de dichos grupos y, en particular, a incorporarlos a las

oportunidades de la era digital. Además, se han desarrollado algunas iniciativas de expansión de cobertura (particularmente, de secundaria) en formas no tradicionales que aprovechan el potencial de las TIC para implementar diversas modalidades de educación a distancia.

El objetivo estratégico de la *calidad* es central en la agenda educacional de los países de la región y en las promesas del potencial educativo que ofrecerían las TIC para apoyar prácticas de enseñanza-aprendizaje. De hecho, una de las expectativas centrales generadas por los diseñadores de política en la región fue que las TIC aportarían a mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, la expectativa principal fue que las TIC aportarían al mejoramiento de la enseñanza de asignaturas tradicionales en los países de la región, lo que contribuiría al desarrollo de una fuerza laboral más calificada. Pero también se ha planteado que las TIC promueven el desarrollo de “nuevos aprendizajes”. Estos incluyen la formación de competencias en TIC (o alfabetización digital), la que remite a la habilidad de manejar las aplicaciones más relevantes de los computadores, que es un nuevo aprendizaje de gran importancia para desenvolverse en la sociedad de la información. Incluye también el desarrollo de lo que se ha denominado “competencias siglo XXI”, habilidades cognitivas de orden superior asociadas a la necesidad de lidiar con la enorme cantidad de información (pensamiento creativo, crítico, resolución de problemas, pensamiento relacional, comunicación y colaboración) y de participar en la sociedad actual, donde la creación de conocimiento se vuelve algo central.³

El objetivo estratégico de la *eficiencia* también tiene importancia en la agenda educativa de los países de la región y está presente en las expectativas generadas sobre el potencial de los proyectos de TIC para mejorar la gestión educativa. Son pocos los proyectos enfocados explícitamente a la disminución de las tasas de deserción, repetición y rezago de los estudiantes, problemáticas que están estrechamente vinculadas al tema de la equidad. Sin embargo, muchas veces los proyectos impactan indirectamente en estos indicadores, entre otras razones, porque la presencia de tecnología en escuelas pobres trae un efecto inmediato en la manera en que las familias perciben la educación y la adquisición de competencias TIC valoradas en el mercado laboral, es un incentivo para completar los estudios escolares. Pero también se ha esperado que la digitalización de algunos procesos a nivel del sistema educativo y de la gestión escolar mejore la eficiencia de los procesos administrativos y de monitoreo educativo.

No existe una evaluación definitiva que determine en qué medida la integración de las TIC en los sistemas escolares ha contribuido a mejorar la distribución social de resultados educativos, o a mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes o, bien, a desarrollar las “competencias del siglo XXI”. Existe un conjunto de interrogantes en torno al aporte real que las tecnologías digitales han hecho para cumplir con las expectativas

generadas, las que deben ser objeto de nuevas investigaciones. Pero independientemente de esos estudios, el hecho es que las tecnologías digitales han llegado para quedarse y, por tanto, se requiere pensar formas de utilizar su potencial para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Gráfico 2
América Latina y el Caribe (17 países): países que incluyen los objetivos siguientes explícitamente en su política de TIC en el sector de la educación (en porcentajes)



Fuente: Hinostriza y Labbé, 2011.

Por último, es importante destacar que los objetivos que se han planteado las políticas de TIC en educación (gráfico 2) se encuentran relacionados (alineados) con los objetivos educativos prioritarios. Por ejemplo, en la mayoría de los países de América Latina y el Caribe, las políticas de TIC tienen como meta lograr la innovación o el cambio en las prácticas de enseñanza y aprendizaje (81%) y el perfeccionamiento profesional de los docentes (71%). Ambas metas están relacionadas con el desafío de mejorar la calidad de la educación. También hay metas relacionadas con el logro de una mayor equidad. Por ejemplo, la mejora de la cobertura educativa (matrícula, permanencia en el sistema educativo y rezago), o la adquisición de competencias en materia de TIC orientada a los estudiantes provenientes de hogares con escasos recursos que son quienes no adquieren este tipo de competencias en su núcleo familiar. En fin, también hay objetivos de política que se vinculan con el desafío de la eficiencia de la gestión administrativa.

III. Matriz de análisis de políticas y programas: una propuesta

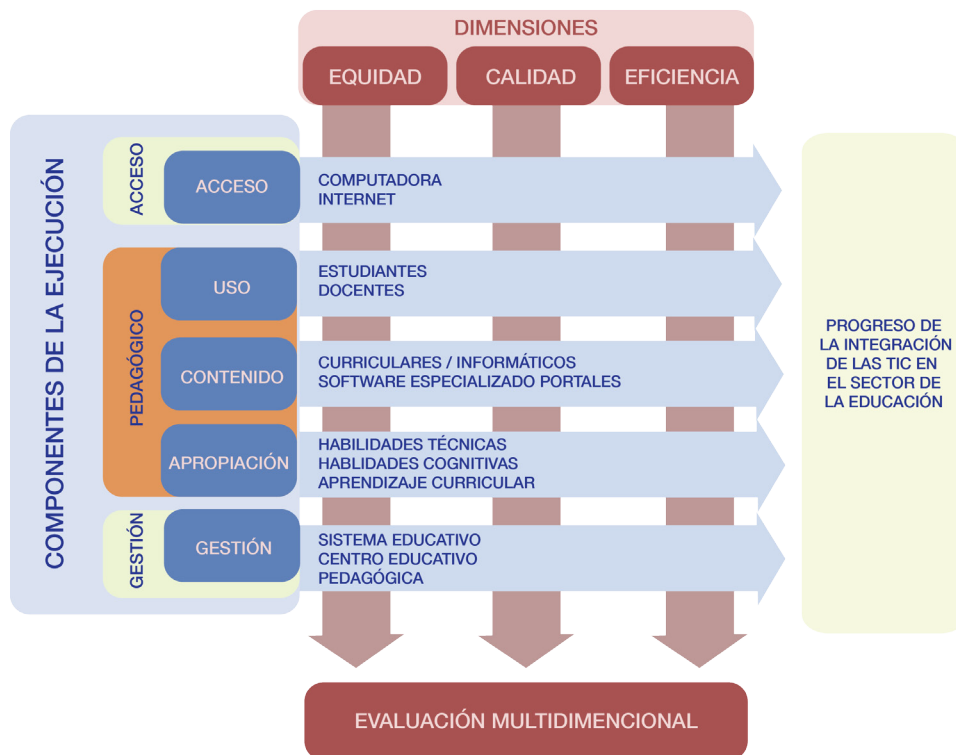
A partir del análisis del proceso de desarrollo de políticas e iniciativas de TIC que se han implementado en la región —y de la complejidad del proceso— hemos plan-

teado la necesidad de elaborar una propuesta de “sistematización conceptual”, de carácter integral, que permita ordenar las informaciones de dicho proceso para su posterior reflexión y toma de decisiones (Sunkel, Trucco, Espejo, 2013). La propuesta se presenta como una matriz que permite mirar de forma multidimensional el proceso de integración de las tecnologías digitales en el sistema educativo escolar de la región de América Latina y el Caribe. Es una propuesta ordenadora de un conjunto de variables que se debieran contemplar tanto en el diseño de nuevas estrategias como en su seguimiento y monitoreo.

Se espera que esta propuesta sirva como punto de entrada y, en lo posible, de llegada de las estrategias que se sigan desarrollando en este campo y, por tanto, que sea de utilidad para diferentes actores involucrados en el sistema educativo.⁴ En particular, se espera que sea de utilidad para la toma de decisiones informadas y con una mirada de largo plazo sobre estrategias que requieren de inversiones significativas. En otros términos, invertir en estrategias de TIC en el campo educativo —así como en otros campos del ámbito social— requiere un abordaje desde una perspectiva integral que incluya consideraciones que vayan mucho más allá de lo tecnológico.

La matriz para el análisis del proceso de integración de las TIC en los sistemas educativos se presenta sinté-

Figura 1
Matriz de análisis de las políticas y programas de TIC en educación



Fuente: elaboración propia.

ticamente en la figura 1. En lugar de un análisis estático de los actores o elementos que participan en el proceso, en la matriz se contemplan los principales componentes abordados en la ejecución efectiva de una política (o programa) y los compara con las dimensiones (o proyecciones iniciales) que debieran animar la concepción de la política (o programa) de que se trate.

El eje vertical incluye los tres objetivos prioritarios de política, a los cuales nos hemos referido, que representan los principales desafíos educativos de la región en materia de equidad, calidad y eficiencia. Si bien existe consenso en el carácter prioritario de estos objetivos, es innegable que en las políticas se puede hacer hincapié en uno u otro de ellos. En general, en las políticas más importantes que se han implementado en la región y se han convertido en un referente (Sunkel y Trucco, 2012) se plantea un propósito prioritario en función del cual se articulan sus principales propuestas de uso y de acciones de apoyo a los centros educativos. Sin perjuicio de ese propósito principal, todas estas políticas comparten una visión más amplia de propósitos, ofrecen un horizonte de aprovechamiento de las TIC que incluye los principales ámbitos en que éstas repercuten en el sector de la educación (la enseñanza y el aprendizaje, las competencias para el siglo XXI, la gestión y la brecha digital) y alientan a los diversos actores educativos a aprovecharlas para sus propios intereses y contextos (Sunkel y Trucco, 2012).

En el eje horizontal se presentan los principales componentes abordados en la ejecución efectiva de una política orientada a la integración de las TIC en el sector de la educación. Los componentes son: acceso, uso, contenidos, apropiación y gestión. Estos conceptos se han utilizado en trabajos anteriores de la Cepal (Sunkel y Trucco, 2010) sobre la base de un modelo de integración de las TIC propuesto por Selwyn (2004). Este modelo se centra en las distintas “etapas” que es posible distinguir en el proceso de incorporación de las tecnologías digitales, lo que supone la existencia de un capital tecnológico asociado a las TIC, requerido y valorado por la sociedad, habiendo cierto acuerdo en que ese capital redunde en las capacidades y oportunidades de las personas para desenvolverse en el mundo actual y que, por tanto, es un factor de diferenciación en él, concepto que se vincula con el de brecha digital.

En ese modelo se distinguen cuatro etapas principales: el acceso (disponibilidad de TIC), los usos (cualquier tipo de contacto con las TIC), la apropiación (conlleva un uso significativo de las TIC en el que la persona ejerce un control y elige la tecnología y los contenidos) y los resultados (pueden ser consecuencias inmediatas o a largo plazo). Es importante tener presente que el modelo de Selwyn representa una progresión en materia de integración y, por tanto, una concepción lineal, o “evolutiva”, del proceso.

Se concibe una especie de escala de acumulación progresiva en la que el acceso es una condición necesaria para el uso, y el acceso y el uso son condiciones necesarias para la apropiación. Los “resultados” —como los logros de aprendizaje— son entendidos como fenómenos que reflejan la utilidad de los tipos de acceso, uso y apropiación. Los “resultados” se encuentran en un dominio distinto del campo de lo informático y sirven para validar la escala propuesta de accesos, usos y apropiaciones.

Por otro lado, en trabajos de la Cepal (Sunkel y Trucco, 2010) se ha sostenido que en América Latina y el Caribe el proceso de integración de las TIC no puede ser concebido en términos evolutivos, en el sentido de “etapas” que se van superando, sino más bien en términos de brechas que operan de manera simultánea y se superponen. La necesidad de una matriz de análisis nace de la dificultad de utilizar en esta región una concepción evolutiva y lineal del proceso de integración de las TIC en el sector de la educación. En la matriz que acá se propone, los horizontes (equidad, calidad y eficiencia) son comunes a los distintos componentes de ejecución de las políticas, los cuales no están sujetos a linealidad alguna, sino que pueden manifestarse de forma simultánea.

La hipótesis que se propone en torno a este esquema es que la infraestructura es una condición necesaria para comenzar a poner en práctica cualquier tipo de iniciativa en este ámbito, aunque no es una condición suficiente para lograr el objetivo principal, a saber, *que la integración de las TIC contribuya al mejoramiento de lo pedagógico*. Esto apunta a la existencia de una jerarquía en los componentes de ejecución de la política que se refleja en la relación siguiente: el acceso y la gestión deben estar al servicio del mejoramiento de lo pedagógico (los tres componentes centrales del diagrama), ya sea en lo concerniente a la equidad, a la calidad o a la eficiencia. Ese sería el verdadero sentido de cualquier incorporación de nuevos recursos tecnológicos en el sistema educativo.

En definitiva, las dimensiones de equidad, calidad y eficiencia están representadas en los tres ejes verticales que cortan permanentemente los componentes de implementación expresados en los ejes horizontales. Como resultado de este cruce multidimensional se pueden establecer, en el sentido horizontal, parámetros de evaluación expresados como reducción de brechas, que en su conjunto proveen una noción del progreso de integración de las TIC en la educación; y, en el sentido vertical, una evaluación más global e integral del proceso.

IV. Acceso, usos y apropiación: cuánto y cómo se han integrado las TIC en los centros escolares

A continuación se ilustran algunos resultados de la investigación sobre el estado de avance del proceso de incorporación de TIC en los sistemas escolares, abordando algunos de los componentes esenciales que debiera incorporar la política en este ámbito.

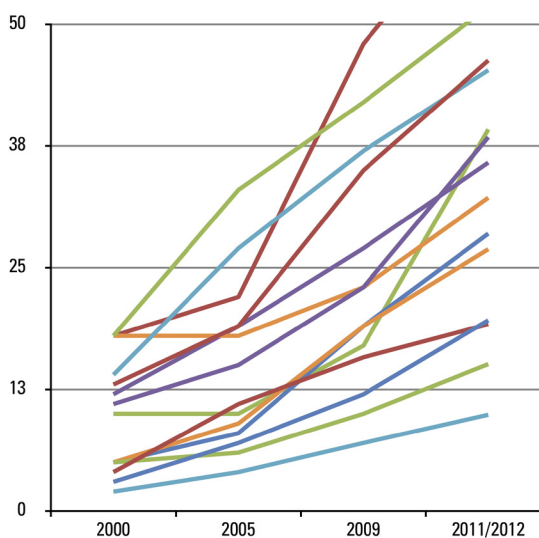
1. Acceso

¿Tienen todos los estudiantes en América Latina y el Caribe acceso a la tecnología digital? En la primera década del siglo XXI América Latina y el Caribe ha realizado avances en materia de disponibilidad de equipamiento tecnológico como computadoras, teléfonos celulares y conexión a Internet en los hogares (gráfico 2). El aumento de la disponibilidad de computadoras en los hogares ha sido significativo y se encuentra asociado a los cambios tecnológicos y la disminución de los costos. En Uruguay, por ejemplo, la política de TIC en el sector de la educación ha permitido que cerca de 64% de los hogares dispusiera de una computadora en 2012.⁵

El avance en conectividad ha sido más lento que el acceso a las computadoras (gráfico 2), lo que está posiblemente asociado a los altos costos de Internet que persisten en la región. En los países más avanzados en términos de conectividad, el costo de la conexión de banda ancha fija de un megabit por segundo frecuentemente representa menos de uno por ciento del ingreso mensual por habitante, mientras que para muchos países de América Latina y el Caribe este costo representa entre diez y cincuenta por ciento del ingreso mensual por habitante (Cimoli y Bercovich 2010). En el grupo de países más avanzados en materia de conectividad, esa relación de los costos con el PIB per cápita mensual desciende hasta cerca del cinco por ciento.⁶

De todas maneras, el progreso es relevante; mientras que el acceso a Internet era prácticamente nulo en la mayor parte de los países de la región a principios de la década de 2000, algunos años después, en varios de esos países un tercio de la población tenía acceso. Sin embargo, como se puede observar, el grado de acceso es bastante heterogéneo entre los países de la región.

Figura 3
Porcentaje de hogares que tienen computadora e Internet, según país (2000-2012)



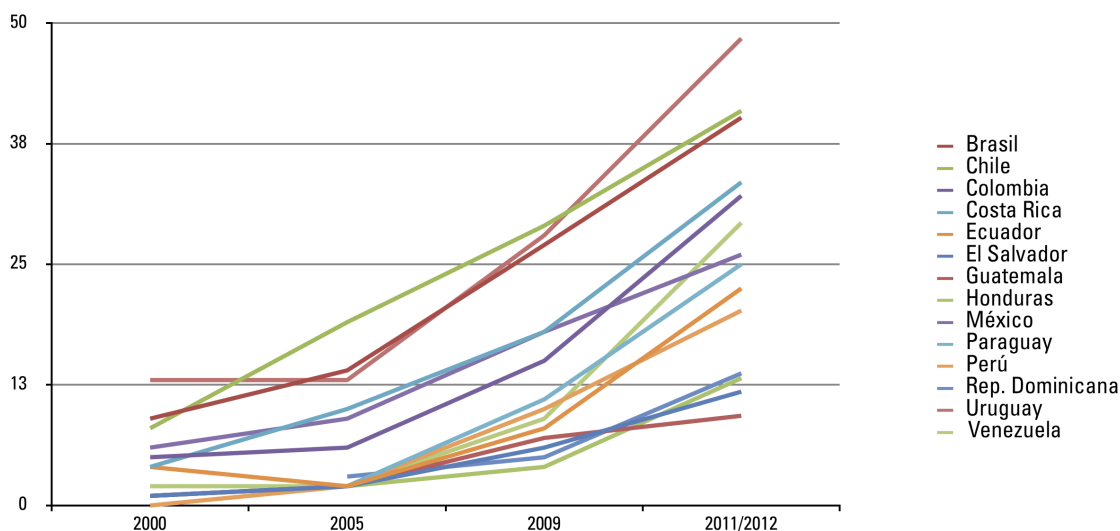


Figura 3
Porcentaje de hogares que tienen computadora e Internet, según país (2000-2012)

Fuente: Cepal, sobre la base de encuestas de hogares armonizadas por el Observatorio para la Sociedad de la Información en Latinoamérica y el Caribe (OSILAC).

Los avances destacados claramente son insuficientes y, por tanto, es evidente que *no todos los estudiantes de la región tienen acceso a la tecnología digital*. Los datos indican que la penetración de la tecnología en los hogares a través del mercado en América Latina produce altos niveles de desigualdad en el acceso a las TIC. Esas desigualdades plantean serias amenazas de exclusión social e impli-

can un desafío a los fundamentos de la integración de las sociedades, el que reclama una vigorosa presencia estatal en la universalización de las oportunidades de acceso a las nuevas tecnologías (Kaztman, 2010).

A pesar de los avances en términos de acceso a infraestructura digital (computadores e Internet), persisten significativas desigualdades de acceso entre diferentes grupos sociales y entre países. Hay una importante brecha de acceso por nivel socioeconómico, así como una brecha urbano-rural y de grupos sociales desventajados (estudiantes indígenas y grupos con necesidades especiales) que las escuelas compensan sólo parcialmente.⁸

Es sabido que el hogar se concibe cada vez más como un importante lugar de aprendizaje de las nuevas tecnologías, no sólo porque en determinadas condiciones

País	Año	Quintil				
		1	2	3	4	5
Bolivia (Estado Plurinacional de)	2007	0,0%	4,8%	8,0%	17,0%	70,1%
Brasil	2009	3,4%	12,1%	21,7%	28,2%	34,6%
Chile	2009	9,0%	15,1%	20,0%	26,0%	29,9%
Colombia	2009	3,0%	6,0%	14,7%	28,2%	48,1%
Costa Rica	2009	3,2%	6,4%	14,3%	33,0%	43,0%
Ecuador	2009	1,8%	4,8%	14,6%	26,9%	52,0%
El Salvador	2008	0,3%	1,3%	8,1%	22,4%	67,9%
Honduras	2007	2,6%	3,6%	5,1%	20,1%	68,7%
Panamá	2007	1,2%	6,0%	11,2%	23,8%	57,8%
Paraguay	2009	3,3%	2,6%	11,2%	26,0%	56,9%
Perú	2009	1,0%	1,9%	9,0%	23,8%	64,4%
Uruguay	2009	12,5%	19,7%	23,0%	24,8%	19,9%
Venezuela (República Bolivariana de)	2008	3,8%	9,2%	15,9%	27,6%	43,6%

Fuente: Cepal, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

Cuadro 2 América Latina (13 países): acceso de los jóvenes de 12 a 19 años a Internet en el hogar, por quintil de ingreso per cápita de los hogares, 2007-2009 (en porcentajes)

puede brindar a los niños una temprana alfabetización digital, sino también porque puede cumplir un papel complementario del que desempeñan los centros educativos y transformar el aprendizaje virtual en un proceso que no se interrumpe fuera del aula (Kaztman, 2010). El nivel de acceso a las TIC en los hogares en relación a la estratificación socioeconómica de las sociedades de América Latina y el Caribe probablemente sea la brecha más alarmante y afecta de manera generalizada a los países de la región. Es alarmante porque si bien el acceso en los hogares muestra creciente penetración de TIC en todos los grupos socioeconómicos, éste ha aumentado más rápido en los grupos más altos, por lo que la brecha digital sigue creciendo. A pesar de la creciente disponibilidad de nuevos dispositivos (*tablets, smartphones, etc.*), aún buena parte de los jóvenes latinoamericanos no cuentan con tecnología en sus hogares, especialmente en los sectores sociales más desventajados. Entonces, es relevante preguntarse por el rol que ha cumplido el sistema escolar como puerta de acceso al mundo digital.

En la mayor parte de los países la población en edad escolar todavía accede a Internet principalmente por vías distintas al propio hogar.⁹ De hecho, los países que han implementado a lo largo de la década políticas de incorporación de tecnología vía el sistema educativo han logrado transformar al centro educativo en uno de los principales lugares de acceso. Para la juventud de América Latina el sistema escolar también ha sido un lugar de acceso significativo en términos de la masificación del acceso, formación y uso de las nuevas tecnologías digita-

les de forma gratuita. La evolución que han seguido los indicadores de acceso a TIC a través del establecimiento educativo es ilustrativa al respecto (gráfico 4).

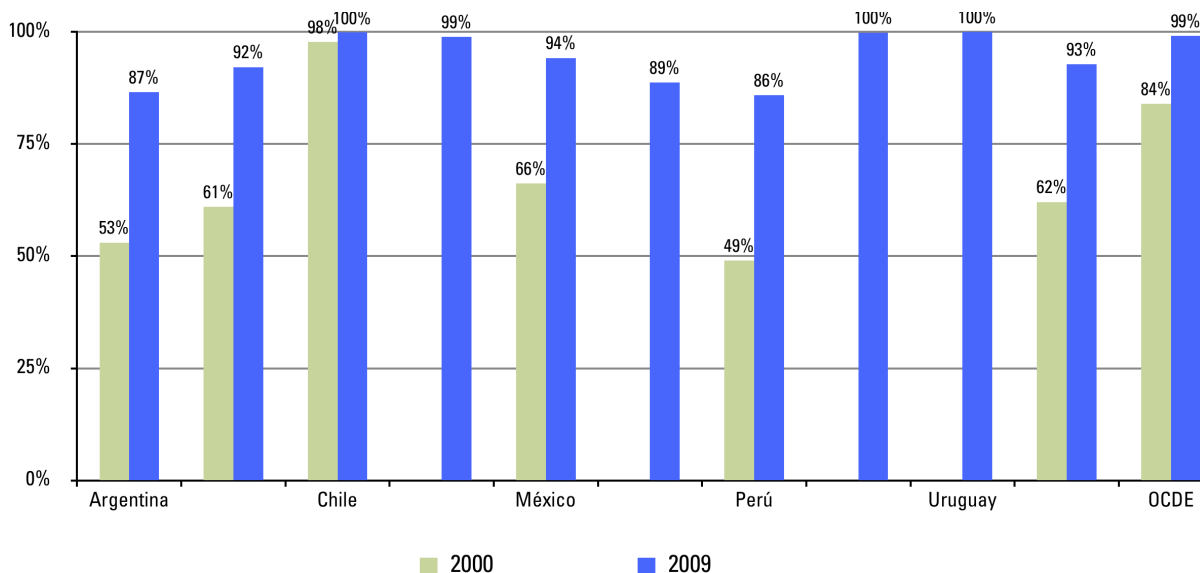
El acceso a las TIC en educación está relacionado con la disponibilidad de recursos físicos que existe en un establecimiento. Pero también se vincula con la *calidad del acceso*, la que hace referencia a cuestiones como lugar de acceso para realizar el trabajo (por ejemplo, sala de clases vs. laboratorio de computación), límites de tiempo para usar el computador (por ejemplo, acceso libre o restringido), calidad de la tecnología (por ejemplo, conexión a Internet conmutada vs. banda ancha o Wi-Fi), posibilidad de uso personalizado (por ejemplo, necesidad de compartir un mismo computador con otros estudiantes), entre otros (Selwyn, 2004).

Para graficar la situación podemos considerar dos modelos contrastantes: el laboratorio de informática versus el modelo 1 a 1. El laboratorio de informática implica un lugar específico dentro de la escuela al que hay ir normalmente acompañado por el profesor, en un horario determinado y con un límite de tiempo restringido para realizar un trabajo. El modelo 1 a 1 implica un computador por alumno, que éste puede utilizar en cualquier lugar dentro de la escuela —incluyendo la sala de clases—, con o sin acompañamiento del profesor, en cualquier horario y sin límite de tiempo.

El laboratorio de informática, que está bajo la conducción del docente, afecta negativamente la calidad del acceso en tanto restringe el tiempo de exposición y de uso de los computadores por parte de los estudiantes. Re-

Gráfico 4

América Latina y el Caribe (9 países) y promedio de los países de América Latina y el Caribe y de la OCDE: estudiantes de 15 años con acceso a una computadora en los centros educativos, 2000 y 2009 (en porcentajes) según país (2000-2012)



quiere un monto de inversión bastante menor al modelo 1 a 1 y eventualmente busca mejorar la ratio alumnos por computador. Sin embargo, no permite el desarrollo de experiencias intensivas de los estudiantes.

Por otro lado, los laboratorios móviles permiten que los estudiantes puedan desarrollar experiencias de uso de computadores 1 a 1, ó 1 a 2 en el aula de clases, lo que da mayor tiempo de exposición y de uso de modo transversal en las diferentes asignaturas. Ello incide positivamente en la calidad del acceso. Esto es más evidente aún en el caso de los modelos 1 a 1 que permiten un uso personalizado, la calidad de la tecnología está acorde con los requerimientos de los estudiantes y no hay restricciones en términos de lugar, acceso o límite de tiempo. Sin embargo, este último modelo, aunque garantiza mayor exposición a la tecnología, no necesariamente promueve un uso más significativo de la herramienta entre los estudiantes. Si el establecimiento escolar busca tener un rol activo en la formación de competencias y habilidades para el nuevo mundo que enfrentarán las generaciones de estudiantes utilizando las tecnologías, tiene que existir una orientación sobre el tipo de uso que los estudiantes realizan de la computadora e Internet, donde el rol del docente es fundamental y no sólo importa la oportunidad real de uso. El modelo 1 a 1 además requiere niveles de inversión (inicial y recurrente para su mantención), que no son necesariamente viables para países grandes o donde las necesidades educativas de su población son todavía muy básicas.

2. Usos

Hoy es evidente que el acceso a la infraestructura tecnológica no es suficiente, que la infraestructura y el acceso tienen que estar íntimamente ligados a aspectos como una propuesta de uso (lo que implica la capacidad de “ejercer” el acceso con cierta frecuencia), el desarrollo de capacidades para dar sustentabilidad de largo plazo al proyecto (formación de docentes, capacitación de los administradores, intervención de los padres) y el desarrollo de contenidos educativos digitales que los docentes y estudiantes utilicen durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Existe consenso en la identificación del profesor como una figura clave para llevar a cabo los cambios promovidos por medio de las tecnologías digitales. Diversos estudios han observado que en los lugares donde las TIC se transforman en una parte integral de la experiencia en la sala de clases hay mayores evidencias sobre impactos en el aprendizaje y el desempeño de los estudiantes (Condie y Munro, 2007). Sin embargo, esto no depende sólo de la tecnología sino también de las capacidades, actitudes y creencias pedagógicas de los profesores. Entre otros factores, se ha observado que es muy importante la comprensión de los profesores sobre cómo las TIC pueden ayudar a enseñar la asignatura, sus conceptos y

destrezas particulares asociadas (Claro, 2010). Es decir, se requiere mayor formación de los profesores para una comprensión práctica sobre el espectro completo de potenciales usos de las TIC en su asignatura (Becta, 2005). También se ha encontrado que colegios con profesores más motivados son más proclives a adoptar las TIC y a obtener mejores resultados (Balanskat y otros, 2005). Por último, el nivel de confianza del profesor en el uso de las tecnologías digitales es otro factor clave para el logro de los objetivos buscados (Claro, 2010).

En un estudio sobre el Plan Ceibal (Cepal/Ceibal, 2012) se señala que, en lo concerniente a las características personales del docente, sus propias valoraciones subjetivas de los beneficios que reporta el cambio de práctica en el aula con la computadora portátil revisten considerable importancia para aumentar las probabilidades que tiene de integrar la tecnología en su propia práctica docente. Es decir, es más probable que utilicen esa tecnología más intensamente aquellos docentes que consideran que la incorporación de tecnología digital mejorará la motivación de sus estudiantes, optimizará el tiempo de enseñanza y redundará en un aumento de la calidad del aprendizaje.

Los usos más comunes de las TIC en las prácticas docentes parecen reflejar el hecho de que el profesorado está en una fase de “adaptación” en la adopción de la tecnología. En otras palabras, están adaptando las estrategias de enseñanza tradicional para incorporar las nuevas tecnologías y están dejando a los estudiantes trabajar de forma independiente en grupos pequeños, pero aún no han comenzado a implementar ampliamente estrategias de enseñanza centradas en los estudiantes, como el aprendizaje basado en proyectos.

Moersch (2002) ha identificado ocho niveles de implementación de las TIC en el aula, que van desde el no uso hasta el uso refinado de las tecnologías, donde ya no se distingue entre enseñanza y tecnología (percibidas indistintamente como procesos, productos y/o herramientas). El paso de un nivel al siguiente no está dado por la incorporación de desarrollos tecnológicos nuevos y más sofisticados sino por cuestiones de tipo pedagógico. En los dos primeros niveles, *toma de conciencia y exploración*, es el docente quien da la pauta y secuencia del cuándo y para qué de la utilización de las herramientas por parte de las y los estudiantes. A medida que se va avanzando en los siguientes niveles, *inmersión e implementación*, los estudiantes asumen mayor autonomía en la utilización de las herramientas y se plantean desafíos cognitivos más complejos. Los dos últimos niveles, *expansión y refinamiento*, se caracterizan por la explotación al máximo de las herramientas de comunicación.

La información disponible en el *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*²⁰ de 2006 ofrece un panorama básico de los lugares y el grado de uso de la computadora por los docentes. A pesar de que la información es poco indicativa del uso que éstos podrían llegar a hacer

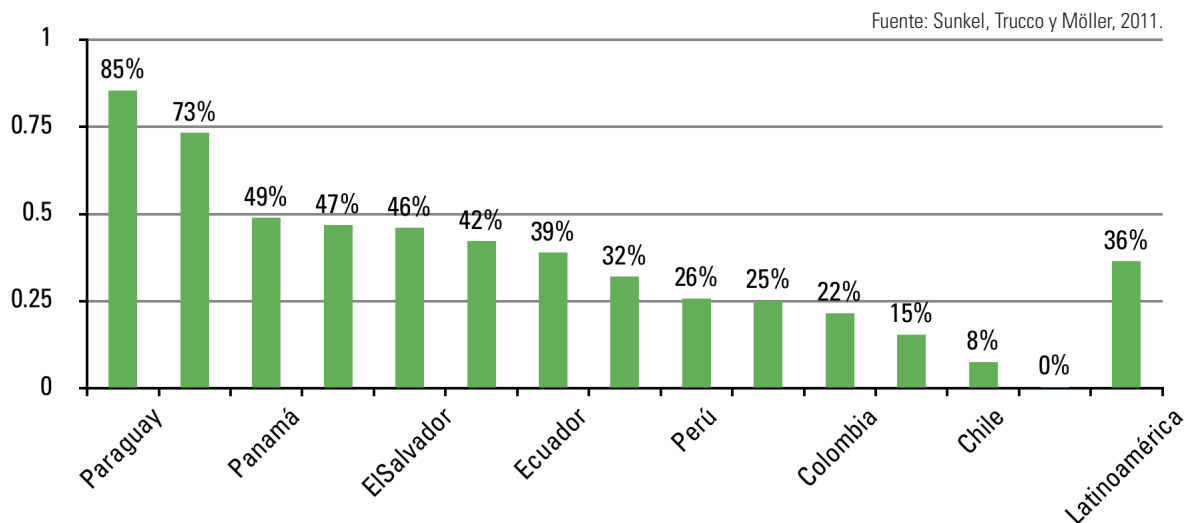


Gráfico 5
América Latina (14 países): docentes de sexto grado que no utilizan habitualmente la computadora, 2006 (en porcentajes)

de la tecnología en su propia práctica docente, permite apreciar el nivel de acercamiento a la tecnología de los docentes en los distintos países de la región. Como se puede apreciar (gráfico 5), en 2006, en varios países de la región, casi la mitad de los docentes a escala nacional no usaba habitualmente la computadora.

Los países con una masa crítica de docentes que ya usan computadoras cuentan con una base para avanzar en la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza. Es el caso, en particular, de Cuba, Chile y Uruguay. En países como Chile y Uruguay, que disponen de políticas educativas de integración de las TIC muy activas, la proporción de docentes que no usan habitualmente la computadora es aún más reducida en la actualidad. En el caso de Uruguay, por ejemplo, en el informe de seguimiento del Plan Ceibal de 2010¹¹ se indica que la gran mayoría de los docentes de enseñanza primaria (90%) había utilizado la computadora en el último mes para el trabajo pedagógico en el aula. En el caso de Chile, el *Censo de Informática Educativa de 2009*¹² mostraba que alrededor del noventa por ciento de los docentes usa la computadora e Internet en el centro educativo al menos ocasionalmente (34% manifestó usarlo siempre o casi siempre).

¿Cuáles son los usos que los estudiantes dan a las tecnologías digitales? La investigación sobre los usos de la tecnología digital que llevan a cabo los estudiantes ha comenzado a poner creciente atención en cómo sus características sociales e individuales influyen en el tipo de uso que desarrollan y cómo eso afecta el beneficio que pueden obtener de ella. Al respecto, se ha planteado que el provecho que puede sacar un estudiante del uso de las TIC no sólo depende de las oportunidades sino de cómo interactúa con ellas y de su capacidad de usar las oportunidades que abren. Lo central es que una vez que un estudiante tiene las condiciones necesarias de acceso a las

TIC, los tipos de usos y los beneficios que obtiene por ese uso dependen de una variedad de factores relacionados sobre todo con sus características cognitivas, culturales y sociodemográficas (Claro, 2010).

En este sentido, es importante destacar que la capacidad de beneficiarse del uso de las TIC también está asociada a la pertinencia de su incorporación a un determinado contexto de uso. La pertinencia alude a la necesidad de que la educación sea significativa para personas de distintos contextos sociales y culturales y con diferentes capacidades, motivaciones e intereses de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura, mundial y local, para participar plenamente en las diferentes esferas de la vida humana, afrontar las exigencias y desafíos de la sociedad, acceder a un empleo digno y desarrollar un proyecto de vida en relación con los otros (OREALC-Unesco, 2007 y 2008). La pertinencia de la incorporación de las tecnologías digitales a un determinado contexto de uso determina, entonces, no sólo cuánto aprenden los niños y si aprenden bien, sino también en qué medida su aprendizaje se plasma en una serie de beneficios para ellos mismos, la sociedad y el desarrollo (Unesco, 2005).

Al examinar en detalle el comportamiento de los jóvenes en cuatro países de la región, que formaron parte de la medición de TIC del PISA 2009,¹³ no se aprecian grandes diferencias en sus patrones de uso frecuente; esto es, usan al menos una vez a la semana la tecnología en los distintos tipos de actividades indicadas (gráfico 6). Al igual que en el año 2006 (Sunkel, Trucco y Möller, 2011), las principales actividades realizadas por los estudiantes de 15 años tienen relación con usos recreativos y de comunicación; como navegar por entretenimiento, chatear, bajar música/películas y enviar correos electrónicos. El porcentaje de estudiantes que declara realizar estas actividades con alta frecuencia es más elevado en Uruguay y Chile, que en los otros dos países.

Sin embargo, la actividad mencionada con mayor frecuencia por los estudiantes de estos países, que los diferencia del promedio de estudiantes de la OCDE, es el

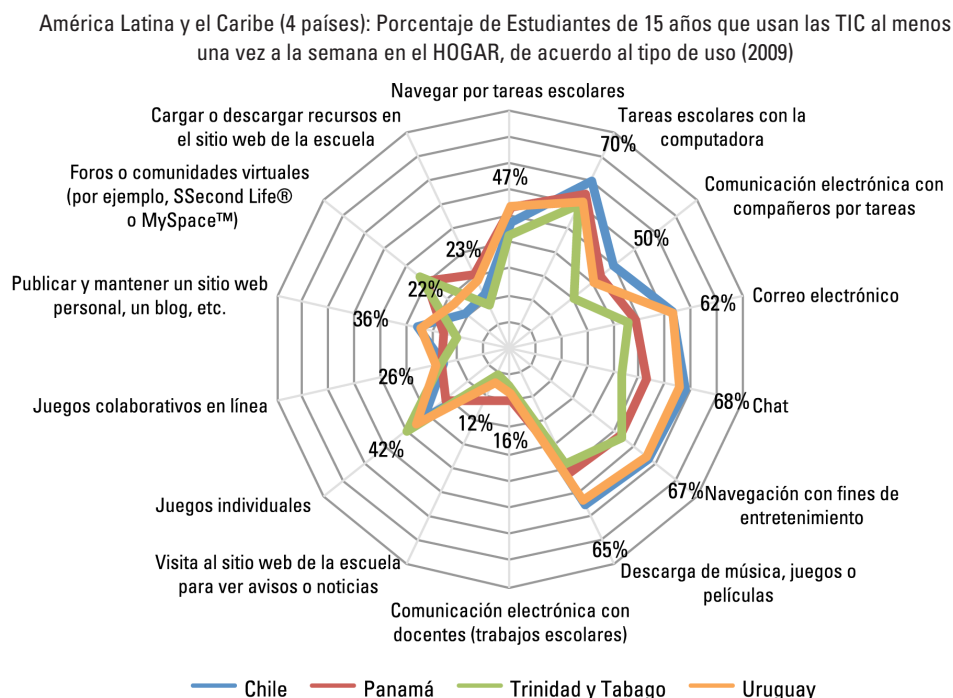


Gráfico 6
Diversidad de usos en el hogar (al menos una vez a la semana-estudiantes de 15 años), año 2009

Fuente: M. Claro y otros, 2011.

realizar tareas escolares en el computador. Más de sesenta por ciento de los estudiantes declara usar el computador para este fin al menos una vez a la semana; en el caso del promedio de la OCDE se reduce a 42%. Los resultados son significativos, podrían revelar una cierta orientación de los docentes, y eventualmente de los padres, hacia la promoción de un trabajo escolar apoyado con tecnología, así como una base de prácticas instaladas en los y las estudiantes con interesantes proyecciones para el desarrollo de habilidades cognitivas más complejas vinculadas con las TIC (Claro y otros, 2011).

La pregunta por la calidad de usos desarrollados en el contexto escolar debiera avanzar más allá y explorar si la incorporación de las TIC en las escuelas ha significado algún cambio (o innovación) en las prácticas de enseñanza tradicionales.¹⁴ Comúnmente se espera que este cambio se dé desde un proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional centrado en el profesor, hacia un proceso más constructivista centrado en el estudiante. Esto implica un cambio en el rol del profesor y del estudiante, donde el primero adopta el papel de facilitador del aprendizaje y el segundo el papel de sujeto activo del aprendizaje. Se espera además que la integración de las TIC favorezca un cambio en las metodologías, actividades y evaluaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde el trabajo individual y basado en la memorización, hacia un trabajo colaborativo y basado en la elaboración personal del conocimiento (Claro, 2010).

3. Apropiación

La información y el conocimiento se han transformado en nuevas formas de riqueza y en un motor para el desarrollo. Se les atribuye a las tecnologías digitales un rol fundamental en la expansión de la información, permitiendo generar, almacenar, transmitir, recuperar y procesar información en dimensiones espaciales y temporales no vistas hasta el presente. Estos nuevos contextos tienen importantes implicancias en la forma en que se producen los aprendizajes escolares, planteando claros desafíos a los educadores y a la institución educacional, ya que se debe garantizar la igualdad de acceso a este almacén global de conocimiento, y se debe equipar a todos los ciudadanos con las competencias necesarias para el nuevo entorno global (Unesco, 2010).

La complejidad del proceso de incorporación de las tecnologías digitales en los entornos de aprendizaje y los establecimientos de enseñanza se relaciona con el hecho de que ésta trasciende los aspectos puramente técnicos y comprende diversas variables, como las metodologías pedagógicas, los contenidos o los materiales de los planes de estudio. Hay que abordar esta nueva complejidad con la que se presentan los nuevos ámbitos de aprendizaje, donde la mera introducción de las tecnologías digitales no garantiza *per se* el mejoramiento de los rendimientos académicos y, en general, de los aprendizajes. Surge la necesidad de distinguir aspectos relativos a la cualificación del tipo de uso que se realiza de las tecnologías y sus posibles resultados, ya sea en logros académicos o en las habilidades que se desarrollan y se ponen en juego durante su uso en los ámbitos de aprendizaje.

Los datos disponibles apuntan a la necesidad de incorporar aspectos que denoten la calidad de los usos de

las tecnologías digitales en los entornos escolares. En este sentido, el eje de apropiación se orienta a los procesos de incorporación de las TIC desde una perspectiva multidimensional. Se centra en la creación de hábitos que resultan de la cristalización e internalización, en los estudiantes, de habilidades cognitivas, habilidades digitales/informacionales y habilidades curriculares. Dichos procesos sólo pueden ser analizados en su carácter multifacético, si logramos distinguir en cada momento estas tres dimensiones distintas, pero complementarias, que en su combinación generan un análisis multidimensional de la apropiación.

Evidentemente, la equidad de acceso y uso puede ser vista como un prerequisite o condición necesaria para comenzar a pensar y debatir el tema de la apropiación. Es esa primera y necesaria equidad la que proporciona la posibilidad de que se genere igualdad en la apropiación.

La apropiación depende, en gran medida, de la calidad y de los tipos de uso de las TIC que realizan los profesores y estudiantes. Dicho de otro modo, ya no es suficiente que se haga uso, sino que se debe distinguir y cualificar ese tipo de uso, analizar si es un uso que hace sentido, o si impacta de forma significativa en las formas de aprender y vivir de las personas. Por otro lado, la apropiación también depende claramente de los contenidos, es decir, se torna relevante también cualificar el tipo de contenido que incorporan las experiencias de aprendizaje con tecnologías: si son contenidos que favorecen un aprendizaje significativo y representan una real diferencia en tales contextos de aprendizaje.

Para aproximarse al eje de apropiación desde una perspectiva lo más integrada y vinculante posible, en la que se reconozca la naturaleza interrelacionada entre el aprendizaje escolar y la incorporación de las TIC, en la figura 2 se plantean tres dimensiones de habilidades: cognitivas, curriculares y digitales/informacionales. Se considera que estas habilidades deben ser intencionadas en los actuales contextos escolares, y que deberían ser observadas, abordadas y analizadas en la interacción de unas con otras, ya que es en el proceso de dicha interacción de habilidades que se produce la apropiación.

Se requiere más investigación para promover el aprovechamiento integral de las tecnologías digitales por los estudiantes de manera que éstas contribuyan con todo su potencial a la formación de competencias. Pero es claro que para que el estudiante desarrolle habilidades en el uso de las tecnologías digitales, tanto tareas más especializadas y funcionales como criterios de selección y uso de la gran cantidad de información que entrega la red, se requiere de la guía y motivación de un adulto, especialmente en el sistema escolar.

Por habilidades digitales/informacionales se entienden aquellas que deben adquirirse para poder beneficiarse del mundo digital. Es posible concebir estas habilidades, en su forma reducida, como habilidades puramente técnicas del proceso denominado “alfabetización digital”. Sin



Figura 2 Dimensiones de la apropiación

Fuente: elaboración propia.

embargo, también se relacionan con las habilidades cognitivas, que son las que sirven de fundamento y confieren un sentido más crítico y reflexivo a las habilidades digitales, así como con nuevas habilidades éticas que se requieren en la convivencia y en las formas nuevas de estar en el mundo de la información. Se debe tener presente que las habilidades digitales/informacionales tienen consecuencias muy importantes para la integración futura al mundo laboral de los jóvenes.

Luego, las habilidades cognitivas comprenden aquellas capacidades del pensamiento que se requieren para elaborar, organizar e interiorizar información en contextos de aprendizaje con tecnología. Por ejemplo, capacidad cognitiva para procesar o relacionar información de manera contextualizada y, por tanto, para hacer frente al incremento exponencial de la información y los saberes. Por otro lado, estas habilidades se aproximan a las denominadas “competencias del siglo XXI” que incluyen, como ya se ha señalado, pensamiento creativo, pensamiento crítico, autocrítico y reflexivo, resolución de problemas, pensamiento relacional y vinculante, comunicación y colaboración.

Las habilidades curriculares se refieren a aquellas que tradicionalmente se pretende desarrollar en los entornos escolares y de las que suele efectuarse un seguimiento por medio del rendimiento académico. El desarrollo de habilidades curriculares se relaciona directamente con la utilización de metodologías que estimulen, tanto a estudiantes como a profesores, a asumir nuevos papeles en la interacción de aprendizaje, permitiendo el oportuno desarrollo de las capacidades individuales de los estudiantes a través de la participación activa en un proceso de enseñanza-aprendizaje. Lograrlo depende de la adecuada formación y capacitación de los docentes

dentro de esta perspectiva, permitiéndoles generar metodologías de enseñanza y aprendizaje que estimulen las siguientes habilidades en los estudiantes: motivación intrínseca en las actividades curriculares; adoptar un papel activo en la generación y construcción de conocimiento; estimular el conocimiento pertinente que permita ubicar las informaciones en un contexto y en un conjunto; establecer relaciones entre las diferentes áreas disciplinarias con el fin de comprender holísticamente el mundo; generar puentes o transferencias de los contenidos curriculares a la vida cotidiana.

Estas serían algunas de las habilidades curriculares que podrían ser potenciadas con la incorporación de tecnologías digitales en el aprendizaje curricular. Sin embargo, tal dimensión, así como la de habilidades cognitivas y la de habilidades digitales/ informacionales, puede ser ampliada y precisada en función de las necesidades que puedan surgir en los procesos de incorporación de las TIC.

V. Algunos desafíos

En este artículo se ha intentado dar cuenta del estado de situación de la región en términos de la incorporación de las TIC al sistema escolar. Para concluir, interesa resaltar brevemente algunos desafíos que enfrenta un proceso que, como se ha visto, es de alta complejidad y sujeto a cambios tecnológicos veloces.

Lo primero es que la incorporación de las TIC en las escuelas requiere ser abordado desde una perspectiva integral. Por cierto, como se sostiene en el Plan de Acción de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información, “la infraestructura es central para lograr el objetivo de la inclusión digital”. Sin embargo, hoy es evidente que la tecnología no puede cambiar por sí sola las dinámicas sociales y económicas que han dificultado el desarrollo de la región durante décadas; que el acceso a la infraestructura no es suficiente, que la infraestructura y el acceso tienen que estar íntimamente conectados con el saber técnico y el conocimiento, con el desarrollo de capacidades y con la identificación de las necesidades y las aplicaciones requeridas por los ciudadanos y las instituciones (Fonseca, 2009).

Es por lo anterior que la Cepal ha recomendado la estructuración de planes más centrados en las necesidades de los beneficiarios y de los actores del proceso de desarrollo, enfatizando la necesidad de enfoques integrales. Ellos deben abordar simultáneamente las distintas dimensiones que son relevantes (acceso, uso, contenidos, gestión, etc.) para que las TIC contribuyan al mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje con mayor equidad. Además, deben aprovechar las complementariedades, las que deben desarrollarse de manera equilibrada. Se requiere de acceso a la tecnología, pero también de contenidos apropiados y aplicaciones avanzadas, así como de dispositivos y capacidades adecuados para su utilización.

Luego, existe la necesidad de información estadística confiable para monitorear y evaluar los procesos de implementación de las políticas y programas de TIC en educación. Hasta el momento hay algunos avances en el desarrollo de indicadores armonizados (es decir, que son comparables entre países), pero éstos todavía se centran en las condiciones de acceso e infraestructura y muy escasamente en los patrones de uso en los establecimientos educativos. La región no cuenta aún con indicadores apropiados para evaluar y ajustar la política pública a las necesidades educativas.

El estudio del proceso de integración de las TIC en las escuelas en América Latina deja en claro que la información disponible para los distintos componentes carece de uniformidad y es de distintos tipos. Acceso es, sin duda, el componente sobre el cual existe mayor disponibilidad de información empírica, lo cual está relacionado con el énfasis que éste ha tenido en las políticas que se han aplicado en la región. Se dispone de poca información sobre los usos efectivos que los estudiantes hacen de las TIC —sólo acerca de algunos países y provenientes de pruebas estadísticas normalizadas—, y la información sobre los usos efectivos que los docentes hacen de las TIC es muy escasa. El único país que ha avanzado con estudios más desarrollados, abarcando una muestra importante de niños y niñas en estos temas, es Brasil, con el estudio *TIC Brasil Online 2012* encuesta a 1.580 niños y niñas de nueve a dieciséis años y a sus padres. La apropiación es un tema nuevo de preocupación sobre el cual no existe información empírica. Sin duda, la escasa disponibilidad de información estadística confiable sobre tales temas dificulta el apoyo a la implementación de programas en esta área.

Por último, cabe destacar las oportunidades de aprendizaje que posibilitan el uso y apropiación de las TIC fuera de la escuela. Como se ha señalado, el hogar se concibe cada vez más como un importante lugar de aprendizaje, porque puede cumplir un papel complementario al que desempeñan las escuelas y transformar el aprendizaje virtual en un proceso que no se interrumpe fuera del aula (Kaztman, 2010). Al respecto, es importante preguntarse sobre los posibles impactos del hecho de que niños de hogares de bajos recursos puedan llevar la computadora a su casa. Lo cual lleva a conjeturar que

en el marco de la función compensadora de la brecha digital que cumplen las escuelas, la provisión de aparatos informáticos a los hogares pobres puede resultar tanto o más importante para promover un desacoplamiento efectivo entre los orígenes sociales y las competencias digitales que las oportunidades de entrenamiento en esas competencias que se brindan en los mismos establecimientos escolares. De modo que, en el marco de la presente revolución tecnológica, si la conjetura anterior es correcta la opción entre mantener o no las computadoras y la conectividades dentro de las fronteras escolares plantea a los estados una disyuntiva que no pueden soslayar, simplemente porque de ello puede depender

la movilización de un recurso esencial para la lucha contra la desigualdad desde el sistema educativo, como es el apoyo de las familias de escasos recursos al funcionamiento del sistema educativo (Kaztman, 2010, p. 34).

Hay varios roles que la escuela y el sistema educativo en general se ven desafiados a cumplir en este proceso de transformación social y comunicativa. La escuela es indudablemente un espacio de acceso equitativo. También un lugar donde se debieran formar las habilidades técnicas que permitan la inclusión a una vida cotidiana de contexto digitalizado. El sistema escolar debiera además proveer herramientas y capacidades para aprovechar las TIC en el desarrollo cognitivo de los estudiantes, pero también en áreas que van más allá de lo académico, como las interacciones sociales y la comunicación. En este sentido, la escuela se ve desafiada a hacerse cargo de temas de convivencia e interacción entre los actores de la comunidad educativa que ocurren fuera de sus muros, pero que afectan la convivencia escolar. Entonces, debe desarrollarse como un espacio donde se oriente y se entreguen pautas de conducta que permitan disminuir los riesgos del mundo virtual y amplíen sus ventajas para el desarrollo de los estudiantes.

Notas

- ¹ El presente artículo sintetiza algunos resultados del trabajo sobre educación realizado en la Cepal en el marco del Proyecto @ LIS2 "Diálogo político inclusivo e intercambio de experiencias", el que fue producto de la cooperación con la Unión Europea. En particular, sintetiza algunos de los principales planteamientos y hallazgos contenidos en el libro *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional* de Sunkel, Trucco y Espejo.
- ² En Hinostroza y Labbé (2011) se analizan 17 países de América Latina y el Caribe. El propósito del estudio fue dar cuenta, con carácter preliminar, del grado de definición de diversas dimensiones de las políticas de TIC en el sector de la educación y su grado de aplicación.
- ³ También se espera que las TIC contribuyan a un mejoramiento de los procesos pedagógicos por medio de experiencias innovadoras, por ejemplo, incorporando recursos digitales en los ambientes de aprendizaje y en los contenidos curriculares, y apoyando metodologías de aprendizaje colaborativas.
- ⁴ La propuesta detallada de esta matriz se desarrolla en el último capítulo del libro de Sunkel, Trucco y Espejo, 2013.
- ⁵ El importante y rápido avance en Uruguay está relacionado con el impulso considerable de la política pública para hacer llegar computadoras a los hogares mediante el Plan Ceibal, en aplicación del cual se entrega una computadora a cada niño (véase recuadro I.1, pp. 25-26 de Sunkel, Trucco y Espejo, 2013), siendo beneficioso para toda la familia.
- ⁶ Para mayores detalles véase Bercovich, N. y V. Jordán, 2010.
- ⁷ Número de alumnos por computador.
- ⁸ En este artículo, y a modo ilustrativo, sólo se considera brevemente la brecha socioeconómica. Para un mayor desarrollo de los temas, véase Sunkel, Trucco y Espejo, 2013.
- ⁹ La excepción es Uruguay. Gracias al Programa Ceibal, que entrega un computador portátil a cada estudiante, este acceso se extiende de las escuelas a los hogares.

- ¹⁰ El *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo* es una prueba de rendimiento educativo realizada por la Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe.
- ¹¹ Disponible en <<http://www.ceibal.org.uy/docs/Segundo-informacional-de-monitoreo-y-evaluacion-del-Plan-Ceibal-2010.pdf>>.
- ¹² El *Censo de Informática Educativa* abarca todos los establecimientos de enseñanza subvencionados de Chile, pero no es un censo de los actores educativos. Dentro de cada centro educativo se escoge una muestra (no probabilística) de seis, cuatro o tres docentes (dependiendo de si se trata de centros escolares urbanos, rurales o multigrado) de las asignaturas de Lenguaje, Matemáticas o Ciencias que imparten clases en el sexto grado básico o en el segundo grado medio, según el caso. En 2009 se obtuvo una muestra de algo más de veintitrés mil docentes. Véase un examen más detallado en <<http://idde.enlaces.cl/>>.
- ¹³ Provista por el cuestionario de familiaridad con las TIC asociado a la medición PISA 2009. Es importante tener en cuenta que la participación en este cuestionario es opcional para los países y que en el caso de la región sólo participaron cuatro países, los que cuentan con los mayores niveles de conectividad: Chile, Panamá, Trinidad y Tobago, y Uruguay.
- ¹⁴ Ámbito mucho más difícil de evaluar a partir de estudios estandarizados comparables internacionalmente. Para acercarse a una mejor comprensión de este fenómeno se requieren de estudios en profundidad con metodologías más cualitativas de casos más específicos, que no pueden ser integradas en un documento como éste.

Referencias

- Alvariño, C. y E. Servín (2009), *Aprendizajes en la sociedad del conocimiento. Punto de quiebre para la introducción de las TIC en la educación de América Latina*, Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), inédito.
- Bercovich, N. y V. Jordán, coords. (2010) *Avances en el acceso y uso de las tecnologías de la información y la comunicación en América Latina y el Caribe 2008-2010*, Documentos de Proyectos núm. 316, Santiago de Chile, Cepal-Naciones Unidas.
- Castells, M. (1996), *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1*, Madrid, Alianza Editorial.
- Castells, M. (1997), *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 2*, Madrid, Alianza Editorial.
- Cepal (2003), *Los caminos hacia una sociedad de la información en América Latina y el Caribe*, Libros de la Cepal, núm. 72, Santiago de Chile, Cepal-Naciones Unidas.
- Cepal/Ceibal (2012), *Cómo maximizar el uso de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo: el Plan Ceibal*, Uruguay, Cepal/Plan Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (Ceibal), inédito.
- Cepal/Unesco (2004), *Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe. Versión preliminar*, Santiago de Chile, Cepal/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco).
- Cimoli, M. y N. Bercovich, coords. (2010), *Las TIC para el crecimiento y la igualdad: renovando las estrategias*

- de la sociedad de la información, Documentos de Proyectos núm. 2464, Santiago de Chile, Cepal-Naciones Unidas.
- Claro, M. (2010), *Impacto de las TIC en los aprendizajes de los estudiantes. Estado del arte*, Documentos de Proyectos, núm. 339, Santiago de Chile, Cepal-Naciones Unidas.
- Claro, M., A. Espejo, I. Jara y D. Trucco (2011), *Aporte del sistema educativo a la reducción de las brechas digitales. Una mirada desde las mediciones PISA*, Documentos de Proyectos, núm. 456, Santiago de Chile, Cepal-Naciones Unidas.
- Colás, P. y J. De Pablos (2004), “La formación del profesorado basada en redes de aprendizaje virtual: aplicación de la técnica dafo”, *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, núm. 5.
- Condie, R. y B. Munro (2007), *The Impact of ICT in Schools - a Landscape Review*, Reino Unido, Becta Research.
- Fonseca, C. (2009), Deepening Understanding and Addressing Key Challenges, en <http://publius.cc/dialogue_icts_human_development_growth_and_poverty_reduction_deepening_unde>.
- Guerra, M., M. Hilbert, V. Jordán y C. Nicola (2008), *Panorama digital 2007 de América Latina y el Caribe. Avances y desafíos de las políticas para el desarrollo con las tecnologías de información y comunicaciones*, Documentos de Proyectos, núm. 0210, Santiago de Chile, Cepal-Naciones Unidas.
- Hilbert, M., S. Bustos y J. C. Ferraz (2005), *Estrategias nacionales para la sociedad de la información en América Latina y el Caribe*, Documentos de Proyectos, núm. 17, Santiago de Chile, Cepal-Naciones Unidas.
- Hinojosa, J. E. y C. Labbé (2011), *Políticas y prácticas de informática educativa en América Latina y El Caribe*, Serie Políticas Sociales, núm. 171, Santiago de Chile, Cepal-Naciones Unidas.
- Hopenhayn, A. y Á. Marchesi, coords. (2010), *Metas educativas 2021: estudio de costos*, Documentos de proyectos, núm. 327, Santiago de Chile, Cepal/Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Katz, R. (2009), *El papel de las TIC en el desarrollo: propuesta de América Latina a los retos económicos actuales*, Madrid, Ariel.
- Kaztman, R. (2010), *Impacto social de la incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación en el sistema educativo*, Serie Políticas Sociales, núm. 166, Santiago de Chile, Cepal-Naciones Unidas.
- Moersch, C. (2002), “Measurers of Success: Six Instruments to Assess Teachers’ Use of Technology”, *Learning and Leading with Technology*, vol. 30, núm. 3.
- OREALC-Unesco (2007), *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe EPT/PRELAC*, Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC)-Unesco.
- OREALC-Unesco (2008), *Situación educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos. Informe regional de revisión y evaluación del progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación* (EPT/PRELAC-2007), Santiago de Chile, OREALC-Unesco.
- Selwyn, N. (2004), “Reconsidering Political and Popular Understandings of the Digital Divide”, *New Media & Society*, vol. 6, núm. 3, pp. 341-362.
- Sunkel, G., D. Trucco, y A. Espejo (2013), *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional*, Santiago de Chile, Cepal-Naciones Unidas.
- Sunkel, G., D. Trucco y S. Möller (2011), *Aprender y enseñar con tecnologías de la información y comunicación (TIC) en América Latina. Potenciales beneficios*, Serie Políticas Sociales, núm. 169, Santiago de Chile, Cepal-Naciones Unidas.
- Sunkel, G. y D. Trucco (2010), *Nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la educación en América Latina: riesgos y oportunidades*, Serie Políticas Sociales, núm. 167, Santiago de Chile, Cepal-Naciones Unidas.
- Sunkel, G. y D. Trucco, eds. (2012), *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina: algunos casos de buenas prácticas*, Santiago de Chile, Cepal-Naciones Unidas.
- UIT (2005), *Cumbre Mundial sobre la sobre la Sociedad de la Información. Documentos Finales, Ginebra 2003-Túnez 2005*, Ginebra, Unión Internacional de Telecomunicaciones-Naciones Unidas.
- Unesco (2005), *Education for All: The Quality Imperative, EFA Global Monitoring Report*, París, Unesco.
- Unesco (2010), *ICT Transforming Education*, París, Unesco.

Recibido: 22 de agosto de 2014

Aceptado: 8 de septiembre de 2014

***Autores: Guillermo Sunkel y Daniela Trucco**

Guillermo Sunkel es sociólogo, PhD (1988), Universidad de Birmingham, Inglaterra. Actualmente se desempeña como Oficial de Asuntos Sociales de la División de Desarrollo Social, de la Comisión Económica para América Latina (Cepal), donde trabaja en temas relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación, educación y juventud. Ha trabajado también en temas de familia, capital social y pobreza.

guillermo.sunkel@cepal.org

Daniela Trucco es socióloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Magíster en Políticas Públicas y en Administración de Empresas de la Universidad de Maryland, Estados Unidos. Actualmente se desempeña como Oficial de Asuntos Sociales de la División de Desarrollo Social de la Cepal, donde trabaja en temas de educación, juventud y tecnologías de la información y la comunicación.

daniela.trucco@cepal.org

Cómo citar este artículo:

Sunkel, Guillermo y Daniela Trucco (2014), "Las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina. Visión panorámica", *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, núm. 34, septiembre-octubre, pp. 21-38, en <<http://version.xoc.uam.mx/>>.

Programas educativos de inclusión digital

Una reflexión desde la Teoría del Actor en Red sobre la experiencia de Conectar Igualdad (Argentina)



Inés Dussel*/Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México

RESUMEN: Un número significativo de países latinoamericanos está implementando políticas de equipamiento digital masivo en las escuelas como medio de promover la inclusión digital de los sectores más pobres de la población. El artículo propone revisar la experiencia del programa Conectar Igualdad de Argentina desde la *teoría del actor en red*, analizando el diseño y la implementación de la política a nivel central y de las escuelas. Parte de considerar a la inclusión digital como un proceso complejo y multidimensional que avanza en una topografía muy heterogénea, poblada de instituciones y culturas con su propia densidad —entre ellas, las escuelas—. El análisis de las diferentes escalas y de los actores que median y conectan los distintos niveles permite dar cuenta de la complejidad y ambigüedad que evidencian hoy las formas de incorporación de las tecnologías digitales. También permiten identificar algunas condiciones en que esa inclusión logra, al menos localmente, promover mejores aprendizajes y condiciones de vida para los sectores más postergados.

PALABRAS CLAVE: inclusión digital, programas educativos 1 a 1, teoría del actor en red (TAR), Conectar Igualdad, Argentina.

Educational programs for digital inclusion: an Actor-Network-Theory reflection on the Experience of Conectar Igualdad (Argentina)
Pp. 39-56, en *Versión. Estudios de Comunicación y Política*
Número 34/septiembre-octubre 2014, ISSN 2007-5758
<<http://version.xoc.uam.mx>>



ABSTRACT: Several Latin American countries are implementing policies of massive distribution of digital technologies as a means to promote the digital inclusion of the poorest segments of society. Grounding on *actor-network theory*, this article reviews the experience of Conectar Igualdad in Argentina, analysing the central and local scales in policy design and implementation. It considers digital inclusion as a complex and multidimensional process that moves on in a heterogeneous topography, made of institutions and cultures with their own density —among them, schools—. The analysis of the scales and actors that mediate and connect different levels enables the consideration of the complexities and ambiguities that are evident in the incorporation of digital technologies. It also opens the possibility of identifying some conditions in which this inclusion might achieve, at least locally, learning improvements as well as better living conditions for marginalized populations.

KEY WORDS: digital inclusion, one-to-one educational programs, actor-network theory (ANT), Conectar Igualdad, Argentina.

UN NÚMERO IMPORTANTE de países latinoamericanos está implementando políticas de equipamiento digital masivo en las escuelas como medio de promover la inclusión digital de los sectores más pobres de la población. Los casos de Uruguay, que desarrolla el Plan Ceibal desde 2007; Perú, Una Laptop por Niño, desde el mismo año; Brasil, Programa Piloto UCA, Um Computador por Aluno, también desde 2007; y Argentina, Programa Conectar Igualdad, lanzado en 2010, muestran que varios gobiernos de la región han decidido desarrollar programas que buscan dotar con una computadora a cada alumno como modo de expandir el alcance y usos de la tecnología digital. En México, desde 2013 entró en vigencia el programa “Mi Compu”, que hasta el momento alcanza a 220.000 estudiantes de quinto y sexto de primaria de tres estados de la república.¹

Este artículo propone acercarse a los procesos de implementación de los programas de inclusión digital desde una perspectiva atenta a la complejidad y ambigüedad de las escuelas y del sistema educativo. Para construir un panorama crítico de la inclusión digital, es importante tomar en cuenta las distintas dimensiones que se ponen en juego con la incorporación de tecnología, y abandonar la idea de que la brecha digital es una línea clara y distinta que separa el acceso y el no acceso, o los usuarios de los no usuarios (Burrell, 2012). En la perspectiva que se propone, la inclusión digital no debería ser considerada como una frontera que se va moviendo en una sola dirección y en un territorio plano, sino como un proceso complejo y multidimensional que avanza en una topografía muy heterogénea, poblada de instituciones y culturas con su propia densidad (Couldry, 2013). Este abordaje cuestiona la afirmación de que la experiencia digital es universal y uniforme, y coloca la atención en las formas en que las tecnologías se inscriben en relaciones sociales, tradiciones y estructuras institucionales particulares.

Este énfasis en la especificidad de los sistemas educativos y las instituciones escolares como terrenos de la implementación no ha sido frecuente en los estudios sobre la implementación de las políticas de inclusión digital en las escuelas. Cabe señalar que varios de estos programas se fundan en el supuesto de que los dispositivos digitales traerán la transformación escolar y la mejora de los aprendizajes de manera casi inmediata, como si la interacción entre artefactos tecnológicos e individuos fuera solamente entre dos términos autocontenidos y ocurriera en el vacío.² No sorprende entonces que muchos de los programas de inclusión digital están siendo juzgados con criterios como la mejora en los desempeños en pruebas estandarizadas de conocimientos de los alumnos, o el grado de uso de los dispositivos tecnológicos en las aulas. En ambos casos, lo que muestran las evaluaciones es que el progreso es lento y en ocasiones casi nulo (Cristiá y otros, 2012; Pérez, 2012; Departamento de Monitoreo y Evaluación del Plan Ceibal, 2011); pocos estudios toman en cuenta las distintas modalidades en que se están in-

corporando las computadoras a las aulas y la vida social y educativa, o los distintos ritmos y alcances que tienen los procesos de cambio, como sí lo señala el análisis del Plan Ceibal coordinado por Michael Fullan (2013) y la tesis de Antje Bretkopf sobre una laptop por niño (OLPC, por sus siglas en inglés) en Perú (2012).

La aproximación que propongo en este artículo para analizar los programas de inclusión digital en las escuelas se basa en la *teoría del actor en red* (ANT en inglés), y también en la sociología política de las reformas escolares de Tom Popkewitz (1991, 2008). Este abordaje, que será desarrollado en el primer apartado, permite diferenciar escalas de implementación y analizar sus especificidades; también permite ver la fluidez de las interacciones y estar atento a actores o dispositivos no previstos inicialmente en el diseño. Tomando el caso de Argentina, en el cual desarrollé distintas investigaciones desde 2010, analizo en los siguientes dos apartados el nivel estatal de diseño y definición de las políticas, mirando su retórica, su estrategia de implementación y la movilización de actores y saberes que se produjo. En el cuarto apartado, quiero centrarme en las pedagogías del aula tal como aparecen en observaciones de clase, relatos de docentes y producciones de alumnos, apuntando a las complejas traducciones que tienen lugar en esas prácticas. A modo de conclusión, quiero reflexionar sobre un caso en particular, una escuela secundaria de la ciudad de Buenos Aires, que parece estar alcanzando interesantes logros en la implementación del programa, logros que apuntan a cambiar las prácticas institucionales y a mejorar la experiencia escolar de sus alumnos.

En la investigación, las escuelas emergen como espacios “fuertes” de traducción de las políticas de inclusión digital, movilizandolas estrategias y discursos distintos a los de las políticas generales y también las de los medios digitales, y se muestran como puntos nodales importantes para la organización de prácticas. También se pone de manifiesto que los contextos nacionales y locales configuran distintas trayectorias de participación en los procesos de reforma. Por ello, concluyo que es importante que las políticas de inclusión digital tomen en cuenta esta complejidad y apunten a movilizar nuevas conexiones entre saberes, artefactos y actores que las que proveen muchas retóricas del cambio escolar a través de las tecnologías digitales.

Las escuelas como espacios de traducción de las políticas digitales: aproximaciones teóricas

La inclusión de nuevas tecnologías en la educación es considerada por algunos como la última ola de una serie de intentos de reforma de las escuelas que han resultado en fracasos notorios (Cuban, 2001). En esta concepción, la inclusión digital es parte de los intentos de reforma educativa que, al decir de algunos analistas norteamericanos,

adquirieron un cierto halo “mítico” (Popkewitz, Tabachnik y Wehlage, 1982), y son identificadas con la acción vertical y centralizada desde el Estado. En este abordaje, el nivel de las escuelas fue considerado como el de la aplicación de las políticas, y la atención estuvo puesta en medir la distancia entre los objetivos de los documentos oficiales y las prácticas cotidianas de las escuelas en términos de desviación o implementación fallida. Véase Escolano Benito (2000) para un análisis histórico de esta construcción.

Quisiera proponer un marco de análisis diferente para estudiar las políticas de inclusión digital en los programas 1 a 1, basado en la *teoría del actor en red* (TAR o ANT, por su acrónimo en inglés, Latour, 2008), la sociología histórica de las reformas educativas de Tom Popkewitz (1991, 2008), y también en una visión antropológica sobre las prácticas locales (cf. Das y Poole, 2004; Burrell, 2012). En esta aproximación, las reformas que proponen cambios o incorporación de tecnologías no son estrategias cerradas sino movimientos o fuerzas que tienen múltiples trayectorias de participación (Nespor, 2002, p. 366), y que tienen efectos a distintos niveles y escalas. Las “prácticas locales” no son espacios territorialmente confinados que preceden a la interacción social, sino puntos nodales en una red que se distinguen por su escala y alcance (Das y Poole, 2004).

Un concepto central de la TAR es el de ensamble o ensamblaje, esto es, la articulación u organización de artefactos y sujetos dispares. Latour señala que “cuando se quiere definir una entidad (un agente, un actante, un actor³) hay que desplegar sus atributos, esto es, su red” (Latour, 2010, p. 4). No se puede responder qué es algo sin mirar la red en la que se inscribe, la serie de relaciones que define sus atributos. Por eso dice que la “red es el concepto que ayuda a redistribuir y asignar la acción” (p. 5) de un sujeto o entidad que parece ser consistente a la red. Las identidades de los actores o espacios son parte de una historia que ha estabilizado ciertas interacciones, a veces al punto de volver invisibles los puntos de emergencia de esa red particular. La TAR busca volver a desplegar esa emergencia, entender cómo se construyeron o se estabilizaron ciertas fronteras; por eso, se preocupa por las conexiones, las asociaciones, las traducciones y transformaciones entre los actores.

Algo que distingue a la TAR de otras perspectivas es su consideración de los artefactos o cosas como actores o actantes. Los objetos están inscriptos en la red, y esta inscripción produce efectos. Por ejemplo, una fotografía es un objeto que no tiene vida, y sin embargo produce sentimientos o acciones en algunos seres humanos, es decir, tiene una cierta agencia o capacidad de acción. Esta aproximación propone una materialidad relacional fuerte, que postula que los objetos o tecnologías no son superficies transparentes o totalmente maleables por los humanos, sino que se articulan en una compleja interacción que hay que reconstruir cada vez.⁴

Este encuadre es particularmente útil para estudiar los cambios que se suceden a partir de la puesta en marcha de los programas de inclusión digital en las escuelas. Un antropólogo que trabaja con la perspectiva TAR señala que los cambios y reformas escolares deben entenderse como “las formas en que las prácticas escolares se vuelven móviles, y qué y cómo conectan en tanto se van moviendo” (Nespor, 2002, p. 368). El rastrear el movimiento, las traducciones y las conexiones entre distintas escalas y espacios de la implementación invita a una mirada “miope”, oligóptica (como opuesta a lo panóptico: del todo al poco), una mirada cercana al cómo, el cuándo, a las minucias de las conexiones que producen el cambio social. Una vez que uno ha rastreado estas conexiones y sus “trazadores” (porque, según Latour, todas las conexiones dejan un rastro, aunque sea difícil de ver), una vez que se han evaluado sus modos, sus mediadores, entonces se puede subir o bajar la escala, pero sólo si las conexiones muestran que hay un movimiento hacia una escala más amplia. El movimiento entonces es a la inversa de lo que muchos estudios de la implementación de políticas proponen: no se puede sostener de antemano que una política tendrá efectos en otras escalas, sino que es algo a rastrear analizando los conectores y mediadores. Es a través de rastrear esas acciones que el investigador o investigadora puede decidir si se hizo una conexión a otro conjunto de prácticas que puede ser llamada lo global o lo nacional. Pero un nivel o escala no se incluye en el otro, como muñecas rusas. Su inclusión depende de la perspectiva, y depende de mantener el rastro de los viajes y la movilización de las cosas. Lo nacional se vuelve importante para lo local en la medida en que es traído y movilizado por algunos actores en esa escala, y se vuelve entonces otro objeto en una red cuyos efectos no pueden darse por sentado antes de ver esos movimientos.

Es importante también enfatizar que en esta aproximación no se renuncia a comprender procesos sociales complejos y de amplia escala, pero no hay una búsqueda de una racionalidad única y vertical. Analizar las reformas educativas desde una perspectiva de la TAR no implica separar el ámbito del diseño de la política y la práctica, sino comprender los distintos registros que organizan las prácticas educativas en diferentes escalas. Este acercamiento tiene vínculos estrechos con la antropología y la historia, ya que todas buscan “las fórmulas mixtas, las soluciones eclécticas, los arreglos imperfectos”, como los llama Anne-Marie Chartier (2004, p. 120). Las reformas producen efectos que pueden ser difusos y que pueden sentirse tiempo después, y ser experimentados en otros niveles del sistema escolar distintos a los que se preveía inicialmente (ídem, p. 121). Pero, a diferencia de las perspectivas antropológicas, a la TAR le interesa entender los “mecanismos de traducción y performance y las estrategias de estabilización y cambio” que pueden tener relevancia para otros casos (Nespor, 2012, p. 18).

Estos elementos serán retomados más adelante en el análisis de las distintas escalas y modos de implementación de la política de inclusión digital desarrollada por el gobierno argentino.

Redes de reforma: el diseño y la implementación de Conectar Igualdad a nivel central

En primer lugar, propongo analizar la escala nacional del programa a través de algunos documentos y estrategias oficiales. Cabe señalar que Uruguay y Argentina están entre los primeros países de América Latina que implementaron un programa de equipamiento y conectividad nacional en las aulas con el modelo 1 a 1 (un dispositivo por alumno), a diferencia de otros que lo hicieron a escala piloto o regional (ver nota 1). En el caso argentino, el programa se centró en las escuelas secundarias, y se prometió entregar tres millones de computadoras a todos los alumnos y profesores de escuelas públicas en un período de tres años (2010-2012). Al 30 de marzo de 2014, el programa reportaba haber entregado 3.814.052 *netbooks*.⁵ Se previó también la provisión de un piso tecnológico que implica el cableado y conectividad de las 13.000 escuelas secundarias públicas de todo el país, sobre cuyo progreso no hay reportes oficiales.

El decreto presidencial que creó el programa lo enmarca como parte del reconocimiento de la educación como un bien público y de los derechos sociales e individuales a una educación de calidad. La retórica del programa se estructura sobre la noción de derechos ciudadanos y responsabilidades del Estado: frente a las transformaciones sociales y económicas que traen las nuevas tecnologías, se demandan nuevas acciones del Estado para superar la brecha digital. En esta articulación discursiva, los argumentos sobre competitividad y libertad personal no tienen casi cabida; el actor principal es el Estado, cuya obligación es garantizar los derechos y ofrecer mejores oportunidades a los más pobres.

Por otra parte, hay algunos eventos particulares de la historia reciente argentina que ayudan a contextualizar estas iniciativas. La profunda crisis económica de 2001 —que provocó un desplome del Producto Interno Bruto y un aumento significativo del desempleo, la pobreza y la indigencia—, fue acompañada de una pronunciada crisis política que, a pesar de la fuerza inicial de las asambleas populares y los movimientos piqueteros (Svampa, 2008), dio paso a una creciente recentralización estatal en los años siguientes. Los sucesivos gobiernos Kirchner han promovido una retórica política basada en reparar las heridas sociales y promover la justicia social, y estrategias de acción con gran protagonismo del Estado central, que aparece como el único garante con poder suficiente para contrabalancear las fuerzas del mercado y las agencias económicas internacionales como el Fondo Monetario Internacional y

el Banco Mundial. Este período ha implicado también la emergencia un nuevo sentido de orgullo nacional basado en fundamentos políticos y morales, “pudimos superar la crisis en nuestros propios términos”; las políticas de derechos humanos; los derechos civiles de avanzada, leyes de matrimonio igualitario y adopción por familias homosexuales, reconocimiento legal de identidades transgénero, eutanasia, y ahora la discusión sobre el aborto; y la ambición de desarrollar un nuevo escenario de medios a través de una ley que limita el poder de los medios monopólicos y promueve los medios públicos. Dos rasgos principales de esta etapa han sido las políticas redistributivas y la centralización e iniciativa estatal. Con este horizonte, no es sorprendente que Conectar Igualdad tenga un eje central en el igualitarismo y plantee que la brecha digital puede superarse con una política estatal que reduzca la desigualdad social. Junto con otras iniciativas del gobierno argentino en los últimos años, la más notable, la *Asignación Universal por Hijo*,⁶ define un nuevo escenario de políticas que se organiza en torno al igualitarismo y la justicia social.

Por otra parte, las políticas argentinas tienen que considerarse junto a otras tendencias en América Latina que, como se ha señalado en la introducción de este artículo, han planteado la inclusión digital como un eje de las políticas de Estado (Lagos Céspedes y Silva Quiroz, 2011). Además del caso del Plan Ceibal uruguayo (Winocur y Sánchez Vilela, 2013; Warshauer y Ames, 2010; Pérez Burger y otros, 2010), también se destaca la experiencia de OLPC en Perú. Este programa, aunque de escala más pequeña, tuvo el mismo objetivo de inclusión digital, y se propuso abarcar las áreas rurales e indígenas en primer lugar, con una extensión a zonas urbanas pobres prevista para los próximos años. El modelo se define como de la periferia al centro, y enfrenta grandes desafíos de conectividad debido al aislamiento de las zonas rurales. Las evaluaciones han señalado que no ha tenido gran impacto en mejorar los resultados en las pruebas que miden aprendizajes, aunque hay evidencias de cambios en la motivación y actitud de los estudiantes (Cristiá y otros, 2012).

Mientras que en Uruguay y Perú las políticas se han concentrado en las escuelas primarias, el programa Conectar Igualdad (CI) se destinó sobre todo a la escolaridad secundaria (de cinco o seis años, es decir, secundaria básica + media superior).⁷ La elección del nivel tiene que ver con considerarlo el ámbito más adecuado para impactar en la inclusión social y la mejora educativa. Por otra parte, la escuela secundaria ya era una prioridad en las políticas anteriores a CI. En el año 2006, se había declarado obligatorios los últimos años de la escuela secundaria (en México, la media superior), y entre los años 2007 y 2010 se organizaron distintos programas de mejora (Dussel, 2011).

Hay que destacar que las políticas para el nivel medio buscaron atender una situación social y educativa

nueva. En las últimas dos décadas, amplias capas de la población accedieron a este nivel, y esta rápida expansión y transformación fue acompañada por graves problemas de eficiencia. En los últimos años, la educación secundaria concentra los peores indicadores de todo el sistema educativo argentino: 38% de la población tiene más edad que la prevista; la tasa de abandono es de 11% (llegando a 30% en los dos últimos años de escolaridad), y el desempeño en las pruebas PISA y en exámenes nacionales es muy bajo (Unesco-IIPE-PNUD, 2009). Lo que es aún más grave, aunque no sorprendente, es que estas cifras están estrechamente vinculadas a las desigualdades sociales. Por ejemplo, cerca del 40% de los alumnos en escuelas secundarias públicas son los primeros en sus familias en acceder al nivel, pero todavía 16% de la población entre 13 y 17 años del quintil de ingresos más bajo no accede a la escuela secundaria. Hay también una segmentación muy marcada entre escolaridad privada y pública; mientras que 91,2% del quintil más bajo va a la escuela pública, sólo 25% de la población del quintil más alto lo hace (Rivas, Bazem y Vera, 2010). Los indicadores de las escuelas privadas son sensiblemente mejores que los de las escuelas públicas en rendimiento en pruebas, abandono, promoción y repitencia. Por eso, una política destinada a las escuelas públicas alcanza principalmente a los sectores de menores ingresos, que forman el grueso de su matrícula.

A diferencia del Plan Ceibal en Uruguay, que comenzó a plantear más tardíamente una política de formación docente y de recursos pedagógicos (Bañuls, 2011; Rivoir, 2010), CI tiene un componente pedagógico fuerte. El eje de la política es fortalecer la escuela pública, volverla más atractiva para los jóvenes, renovar las pedagogías, y construir puentes entre la cultura escolar y la extraescolar. En los documentos oficiales del Ministerio de Educación argentino, se habla de superar la brecha digital, formar a los jóvenes en las tecnologías digitales para que enfrenten el mercado de trabajo en mejores condiciones, y producir ciudadanos digitalmente competentes (Ministerio de Educación, 2011a), pero se manifiesta también un discurso específicamente pedagógico sobre la transformación de la enseñanza y los aprendizajes. Considerando la clasificación de Neil Selwyn sobre las políticas de TIC en educación que proponen reconstruir las escuelas o reajustarlas (Selwyn, 2011), el programa de Argentina se inclina a la segunda opción: se pone el énfasis en mejorar las escuelas en términos de su contribución al conocimiento público y la democracia y justicia social. Un punto a resaltar es que no se promete un cambio mágico de las escuelas. Al contrario, CI se presenta como una medida que repara una deuda con los sectores más pobres, y que intenta restablecer el prestigio y la legitimidad que tenía la escuela pública en tiempos pasados, cuando era un motivo de orgullo para todas las clases sociales. Así lo dijo el ministro de Educación en 2011:

No creemos que un dispositivo tecnológico produzca un acto de magia en la escuela ni en el aula [...]. No estamos sobrevalorando la situación y diciendo, "llegó la netbook y de un día para el otro cambia la educación en la Argentina", lejos de eso. Ni sustituye al libro ni sustituye la magia del educador frente al curso, eso lo decimos cada vez que podemos (Sileoni, 2012, p.74).

La política de incorporación de las tecnologías se propone como otro paso en una estrategia de largo plazo de mejorar las escuelas públicas y convertirlas en ambientes de aprendizajes significativos. No se plantea una retórica anti-docente o anti-libresca, como la que tienen muchos programas en Europa y Estados Unidos (Selwyn, 2011); el acceso al conocimiento y a las prácticas de lectoescritura es un objetivo que debe ser actualizado pero no abandonado. El discurso oficial del programa busca tender puentes hacia los docentes, para que se sumen a esta renovación de la institución escolar y sean líderes de la nueva etapa:

Nada se puede hacer contra los docentes, nada se puede hacer sin los docentes; entonces es central el apoyo que los educadores y las educadoras les dan a los programas, a los proyectos, a las políticas. En este marco, [...] que una grandísima mayoría [de los docentes] tenga una predisposición favorable es uno de los datos claves. Por supuesto que nos obliga, nos desafía (Sileoni, 2012, p.75).

La retórica del programa es que el acceso a la tecnología va a crear mejores condiciones para la igualdad educativa y social. Las computadoras aparecen implícitamente como medios neutrales con potencialidades democráticas. Una de las cuestiones que más se enfatizan en la entrega de *netbooks* a los jóvenes es que todos están recibiendo el mismo aparato, ricos y pobres, y que las reacciones de los jóvenes son similares: abrir la computadora, explorarla y navegar. Es interesante que la cuestión del juego (una de las actividades predilectas de los jóvenes con las tecnologías digitales) no sea mencionada en los documentos del programa, probablemente porque puede erosionar el centro en la escuela y los contenidos académicos que plantea Conectar Igualdad.

Puede decirse, entonces, que hay dos ideas centrales en este programa. La primera es que el objetivo es universalizar el acceso a las nuevas tecnologías a través del sistema educativo, como un modo de democratizar el acceso al conocimiento y proveer igual formación a todos los jóvenes; la inclusión digital tiene una vía privilegiada en las escuelas. La segunda idea es que el Estado es el garante de este acceso. Los documentos de CI contienen múltiples referencias al rol del Estado en garantizar el bienestar de la población, en lo que algunos ligan al resurgimiento del estado populista en América Latina.⁸ Sin ánimo de entrar en esa controversia, no puede dejar de mencionarse este punto como aspecto central tanto de la construcción discursiva en torno al programa como de su gestión, como se verá a continuación.

Este tipo de retórica es diferente a la dominante en el Reino Unido y en los Estados Unidos, donde los programas de nuevas tecnologías se introducen sobre todo a partir de la iniciativa del sector privado y están dominados por el objetivo de producir una fuerza laboral competitiva y una ciudadanía global alfabetizada digitalmente (Selwyn, 2011). También incluyen la promesa de una mayor vigilancia o supervisión de la actividad de los estudiantes y la producción de datos que van a incrementar la *accountability* del sistema educativo (por ejemplo, todo lo que hace a "*classroom management*": el '*dashboard*' para seguir todas las acciones de los estudiantes o la creación de una 'huella digital' que permite ver cómo distribuyen su tiempo entre actividades académicas o de entretenimiento).⁹ Este tipo de discursos están notoriamente ausentes del discurso oficial del programa argentino. En esa dirección, CI sobresale como un ejemplo de cómo las fuerzas locales movilizan vectores y artefactos globales de modos particulares, y los conectan con estrategias y campos locales.

La movilización de los conectores: actores gubernamentales, empresas transnacionales y discursos pedagógicos

El diseño de una política involucra también decisiones sobre quiénes la van a llevar a cabo. Tomando la metáfora de la red que propone la TAR, la decisión de implementar una política de la escala, costos y dimensiones de CI significó para el Estado argentino una reorganización profunda de las conexiones y los actores. En primer lugar, hay que considerar que se plantearon simultáneamente objetivos muy ambiciosos como fueron los de equipar con *netbooks* a más de 3.000.000 de alumnos, proveer conectividad a 13.400 escuelas, dar formación docente a cerca de 400.000 docentes y directivos, y producir recursos digitales, lo cual implica una movilización masiva de recursos y de personas. Lograr todo esto en un plazo de tres años (hoy ya extendido a cuatro) supuso un desafío administrativo y organizativo que probablemente esté fuera del alcance de cualquier organización, más aún de una estructura burocrática como la del Ministerio de Educación en casi cualquier país. La solución que se encontró fue involucrar a una serie de agencias estatales para distribuir tareas y responsabilidades, pero la división del trabajo llevó en ocasiones a una duplicación de responsabilidades y a una competencia entre agencias que no es nueva en las políticas intersectoriales (Cunill, 2005).

Como es evidente, la complejidad de la administración repartida entre distintas agencias es un dato significativo en la implementación. La ejecución de la iniciativa fue asistida por un organismo intergubernamental, la Organización de Estados Iberoamericanos, que en una primera etapa organizó la licitación y parte de la formación docente. Pero también tiene participación activa el sector

privado. El *hardware* para las *netbooks* fue desarrollado por un *pool* de 10 compañías internacionales, con producción en China y ensamblaje en Argentina. La computadora fue diseñada para ser usada tanto con Windows como con Linux, e incluye un amplio rango de *software* educativo y herramientas multimodales para producir y registrar sonido y video. Informalmente se dijo que Microsoft concedió la licencia de Windows Office a US\$3 por máquina. Intel también fue un socio clave para contratar las empresas y dar *software* y contenidos. Como dice el australiano Bob Lingard, “en el mundo de la gobernanza global, el gobierno se ubica entre los actores empresarios y la sociedad civil en un juego complejo de formación de la política pública, la toma de decisiones y la implementación” (Lingard y otros, 2013, p. 19).

La presencia de las grandes compañías privadas parece haberse vuelto un poco más incómoda en los últimos dos años, en el contexto de otras políticas de corte nacionalista (por ejemplo, nacionalización de la compañía petrolera YPF, resurgimiento del conflicto en torno a Malvinas, entre otros). En 2013, se lanzó un nuevo sistema operativo de código abierto, Huayra Linux, que toma el nombre quechua de viento (huayra) como señal de que “hay vientos de cambio”, como lo dice la propaganda oficial, que van a promover soberanía tecnológica e independencia nacional de las corporaciones transnacionales.¹⁰ Sin embargo, en los primeros tres años de programa se dieron pocos pasos hacia la política de libre acceso o de código abierto, una cuestión que quedó sorprendentemente en silencio cuando se lanzó el programa (véase Venturini, en preparación). Éste es un proceso que sigue desarrollándose, y no es claro todavía qué rumbo va a tomar en los próximos años. Pero al menos ayuda a recordar que, como dice Jan Nespór, “las reformas son efectos contingentes de luchas y negociaciones en las que los grupos intentan definirse a sí mismos y sus intereses ligándose a otras redes relativamente perdurables y extendidas” (Nespór, 2002, p. 366). Lo cierto es que, en el terreno tecnológico, las corporaciones transnacionales han sido y son actores importantes, y no resulta fácil soslayar su presencia ni marginarlas, entre otros aspectos porque, como se verá más adelante, hoy entran también desde las opciones y preferencias de los usuarios.

Por el lado de los recursos digitales aparecen también otros actores que no están contemplados en el diseño inicial, y que tampoco se organizan como tales y confluyen en una mesa de decisiones. Me refiero a las redes de desarrolladores y organizaciones sin fines de lucro que proveen una parte de los contenidos que se usan en las computadoras. Vale destacar que la *netbook* de CI incluye más de 5.000 recursos que están en el “Escritorio del docente”, la mayoría de los cuales ya habían sido producidos por Educ.ar, un organismo estatal, en años anteriores, y otros que provienen de casas editoriales privadas. Entre ellos, uno de los programas más exitosos es un *software* gratuito de matemáticas, Geogebra, desarrollado por un

profesor universitario austriaco, que pasó por los Estados Unidos y que hoy se organiza como una comunidad abierta, integrada por 120 socios *non-profit* de distintos países. A través de éste y otros artefactos que hacen de mediadores, puede percibirse cómo están siendo redefinidos los límites del sistema educativo, y aún los límites nacionales, en múltiples direcciones.

Junto con los distintos actores, aparecen nudos en la implementación que concentran fuerzas y organizan las trayectorias de la reforma. Uno de esos nudos importantes es la conectividad, que es uno de los principales desafíos de la implementación, tanto como en otros países (Severín y Copato, 2012). Se ha requerido una inversión fuerte en infraestructura para poder dotar a cada aula de un “piso tecnológico” (cableado, enchufes, servidores intranet) que permita trabajar con 20-30 computadoras simultáneamente. Hasta ahora, la distribución de las *netbooks* ha avanzado más rápido que el cableado y la conectividad. De acuerdo a una investigación desarrollada por universidades públicas, financiada por CI, sobre las 13.400 escuelas-objetivo del programa, cerca de 5.400 habían recibido conectividad a fines de 2011 (Ministerio de Educación, 2011b, p. 18; no contamos con datos posteriores). Sin embargo, en las escuelas investigadas en 2011 y 2012 la conectividad era extremadamente baja: la mayoría de las escuelas operan con *netbooks* pero no tienen Internet, y el cableado no progresó como se había prometido (Dussel y otros, 2013). A pesar de ello, como se verá más abajo, los docentes y alumnos van encontrando formas creativas de lidiar con estos problemas, trabajando *offline* en las aulas y buscando conectividad en sus hogares o en sitios públicos.

Un nudo crítico más de la implementación es el apoyo y mantenimiento técnico de los equipos. La información relevada en distintas investigaciones muestra que éste es otro eslabón débil: en algunas clases hay sólo tres o cuatro *netbooks* que andan; muchas se bloquearon, o se rompieron y el circuito de reparación parece lento e ineficiente. La movilidad de los estudiantes entre escuelas también genera dilaciones y dificultades, por la distribución escalonada y heterogénea de las *netbooks*. Por otro lado, puede hacerse una observación similar sobre las debilidades del programa en relación a los recursos humanos necesarios para la operación a nivel de las escuelas y las aulas. Desde sus comienzos, CI ha propuesto la creación de nuevos puestos de trabajo que estarán a cargo de los equipos y la conectividad en las escuelas. Estos agentes, *referentes tecnológicos por escuela* (TRC), se ocuparían de ayudar y aliviar a los docentes de la demanda de tener un conocimiento técnico experto. Sin embargo, en la práctica estos perfiles vienen siendo difíciles de cubrir: hay una escasez de técnicos y, sobre todo en tiempos de bajo desempleo, los salarios educativos no son competitivos con otras ofertas del mercado laboral. Por lo tanto, muchos distritos escolares tienen que asignar un RTE a varias escuelas, y eso complica su disponibilidad para

resolver problemas a diario. Desde la perspectiva de la TAR, es importante mirar los conectores para comprender cómo una red se desempeña, y la ausencia o debilidad de los mediadores tecnológicos es muy significativa.¹¹

A los problemas de conectividad y mantenimiento técnico de los equipos se suman otras dimensiones para analizar la poca presencia de computadoras en las aulas. En una tesis en curso en Flacso, Argentina, se relevaron testimonios de profesores sobre el uso de las computadoras en el aula, entre ellos el de una profesora entrevistada en la ciudad de Buenos Aires, que señaló:

[P]or curso habrá una o dos [netbooks], hay muchísimos programas para trabajar con la netbook pero acá lo más importante que te dicen es porque no hay internet, entonces los chicos no las traen. Pero la verdad que hay muchísimas cosas para trabajar con las netbook, podés trabajar en word o en otros programas o que bajen los archivos en su casa y los traigan, y después las trabajamos acá. Pero la verdad es una lucha, una pena y una lucha, porque el Estado invirtió tanto...Y si bien yo me manejo con ellos con correo electrónico y en algunos cursos incluso han hecho grupos cerrados de Facebook, entonces nos manejamos por ahí, pero no logro que lo traigan acá el material (profesora de secundaria, en Haedo, en curso).

Sin embargo, la profesora apunta que, pese a esta “decisión” de los estudiantes de no traer las computadoras, sí hay un uso extendido de los medios digitales para tareas escolares, sólo que no tienen lugar en el tiempo y espacio del aula tal como estaba previsto por el programa, algo sobre lo que se reflexionará más adelante.

A continuación, quisiera detenerme en los aspectos pedagógicos del programa, que traen a la luz algunos otros actores que hasta ahora no se consideraron, y también definen movimientos y traducciones a distintas escalas. La pedagogía y el contenido pedagógico es un vector importante que moviliza a los actores y los conocimientos a través de la red. Dado el fuerte impulso del programa hacia transformar pedagógicamente a las escuelas, la formación docente y las políticas curriculares son componentes importantes del programa. Lo interesante es que estas estrategias, que tienen una temporalidad más indefinida y que apuntan al cambio de instituciones e individuos, son difíciles de alinear con las políticas centrales en términos de plazos y recursos, y parecen cobrar vida propia. Como dice el historiador español Antonio Viñao Frago (2002), los sistemas educativos se mueven a un ritmo más lento que la ansiedad de los reformadores.

Esto ha sido, además, acentuado por la diversificación de agencias formadoras.¹² CI ha impulsado reuniones nacionales y regionales con directivos de escuelas e inspectores donde se presentaron estrategias y pasos a seguir en la adopción de las *netbooks*. Estos encuentros se complementaron con cursos virtuales para docentes, desarrollados por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Ministerio de Educación, y materia-

les curriculares que desarrollaron criterios y ejemplos de unidades didácticas. De acuerdo a un informe de 2012, cerca de 100.000 docentes han recibido algún tipo de formación, aunque esto incluye tanto cursos autoasistidos como cursos tutoriados por otros.¹³ Entre ellos, la OEI ofreció un curso de ocho meses sobre alfabetización digital, que ha alcanzado a 65.000 docentes a través de cerca de doscientos tutores, entre 2010 y 2011. El Instituto Nacional de Formación Docente ofrece desde el año 2012 una Especialización Superior Docente en Educación y TIC que tuvo en su primer año más de 50.000 cursantes, que para inscribirse deben actuar en el nivel secundario o terciario de educación. Esto supone una movilización muy importante de saberes y personas, y la creación de nuevos conectores entre escalas.

En líneas generales, los documentos del programa promueven la centralidad del docente en el cambio educativo. Por ejemplo, las orientaciones para estrategias en el aula publicadas por el Ministerio, que son una especie de manual para directivos y docentes en la implementación del programa, proponen entre sus principios generales que

El docente generará el cambio y graduará el uso de los equipos de acuerdo con sus propios objetivos, su trayecto de formación personal y la realidad de su clase.

El docente irá realizando un uso progresivo de los equipos a medida que se vaya familiarizando con la tecnología, y los incorporará en forma creciente a sus prácticas áulicas (Ministerio de Educación de la Nación, 2011c, p. 13).

Estas guías asumen que habrá un movimiento gradual de los docentes de un momento exploratorio con las computadoras, con o sin estudiantes, hacia un uso más intensivo y rico, donde las computadoras serán el ambiente de aprendizaje principal. Los documentos tienen el cuidado (no siempre presente en otros procesos de reforma) de señalar que habrá niveles distintos de involucramiento que incluirán a los docentes novatos y menos experimentados, y a los “*early adopters*” o docentes más fluidos en estos nuevos lenguajes y tecnologías. Puede objetarse que las guías prevén una sola línea de desarrollo, una evolución lineal de menor a mayor interacción con la tecnología, pero el rasgo saliente es que explicitan que habrá una diversidad de niveles de involucramiento en los docentes.

También es interesante que los discursos pedagógicos oficiales revaloricen la función docente. Se señala que “la figura del docente se torna más necesaria cuanto más autónoma es la acción de aprendizaje de los alumnos. Con sus equipos individuales, los estudiantes necesitan una guía permanente, un monitoreo de su uso y una mediación para el consumo de información” (Ministerio de Educación de la Nación, 2011c, p.15). Se nota una distancia significativa de la promesa de inmediatez o falta de mediación que hacen algunos gurús de la Internet como Ken Robinson. Sin embargo, los materiales plantean poca

o ninguna discusión sobre qué significa una “guía permanente” o “un monitoreo” de la acción de los alumnos, ni se presentan debates sobre qué lugar puede tener la escuela en la mediación de la relación con la tecnología. Eso se deja abierto a la decisión de cada escuela o docente, y es muy probable que los mediadores sean en este caso los repertorios de prácticas que tienen docentes y directivos, o los que consiguen en las ‘comunidades de práctica’ que pululan por Internet, donde el sector privado también es muy fuerte.¹⁴

Los materiales del programa enfatizan que el docente competente podrá moverse en distintas plataformas y usar distintos lenguajes. En los documentos iniciales hay pocas referencias a lo que solía llamarse “contenido curricular”: Lengua, Historia, Matemáticas; en general se centraron en aprender a usar estos recursos y mantener la atención y motivación de los estudiantes. En varias ocasiones pareciera que las habilidades digitales son un conjunto de procedimientos o saberes a dominar, y no un involucramiento con un conjunto de prácticas sociales contextualizadas que se producen en torno a ciertos textos, como señalan Mary Lea y Sylvia Jones (2011). En cambio, en los materiales producidos recientemente, sobre todo en el marco de la formación docente, surge una preocupación más definida con la enseñanza de distintas disciplinas y con el tipo de aprendizajes que se quiere lograr (Ros, 2013).

En los materiales iniciales analizados para este artículo, son visibles las orientaciones celebratorias sobre las posibilidades que abren las nuevas tecnologías, con poca presencia de las dificultades y límites que se encuentran en el uso en el aula. Las orientaciones señalan que, para aprovechar la presencia de tecnologías digitales en el aula, los docentes pueden usar contenido digital (esto es, usar Internet como conjunto de recursos educativos, como plataforma donde buscar información), pueden enseñar sobre los distintos entornos de publicación, pueden usar las redes sociales o materiales multimediales, pueden crear *blogs* o proyectos digitales, pueden promover el trabajo colaborativo a través de los *wiki*, y/o enseñar para la gestión de la información (Ministerio de Educación de la Nación, 2011c, pp. 19 y ss.). Cada una de estas posibilidades es ilustrada con una explicación que provee una síntesis de los medios involucrados pero que no plantea discusiones sustantivas sobre las posibilidades y desafíos que se presentan en el aula. Por ejemplo, las orientaciones para enseñar con redes sociales, acenúan sólo los aspectos positivos:

Una red es un conjunto de nodos interconectados [...]. Es una estructura abierta y multidireccional, con posibilidades de expandirse y de sumar nuevos nodos. Es muy probable que los jóvenes utilicen habitualmente redes en contextos de ocio, como las redes sociales o las de juegos. Es importante que desde la escuela se las utilice con fines de realizar intercambios referidos a contenidos educativos: un problema que hay que resolver, una discusión para tomar una decisión y llevar adelante un proyecto, etcétera.

Las redes agrupan a los alumnos de nuevos y diferentes modos. Es interesante, por ejemplo, que algunos de los chicos y chicas del curso pertenezcan a unas redes y otros alumnos y alumnas, a otras. Esta diferenciación enriquecerá enormemente el saber y las experiencias del curso (Ministerio de Educación de la Nación, 2011c, p. 21).

En este párrafo, sí aparecen menciones a las diferencias de uso en un contexto de entretenimiento y en el espacio escolar; también se abre espacio a considerar una pluralidad de modos y formas de inscripción de los jóvenes con los medios, que rompe con la idea de “nativos digitales” tan instalada en la literatura sobre el tema (Thomas, 2011). Pero, en contraste con los debates acalorados que están dándose en distintos ámbitos sobre la dificultad de acomodar las redes sociales en el aula, y más en general sobre las condiciones que plantean para la interacción social, su estructura política y tecnológica, sus modelos de negocios y los contenidos y formas culturales que privilegian (Van Dijck, 2013; Turkle, 2011; Boyd y Ellison, 2007), las sugerencias oficiales son presentadas como opciones evidentes y neutrales. Parecen nuevos modos de comunicar contenidos que no operan ninguna modificación a los mensajes:

Para armar las redes, es posible usar plataformas informáticas: sistemas de mensajería (Twitter), agendas y documentos compartidos (Google Docs, YouTube, Delicious), sistemas de redes sociales (Facebook, MySpace).

Con las redes digitales es posible reemplazar y mejorar los viejos sistemas de comunicaciones, como la cadena telefónica o la cartelera. [...] El trabajo en red es aconsejable para aquellas actividades en el aula que revistan cierta complejidad o que conjuguen tareas heterogéneas (Ministerio de Educación de la Nación, 2011c, p. 22).

Es interesante notar que las empresas transnacionales, que en otros espacios del programa resultan incómodas, reingresan a la red de tecnologías, docentes y escuelas vía el *software* y el contenido pedagógico. Las compañías de Internet, y particularmente las redes sociales —que son ahora los “reyes” de los medios digitales— se postulan como espacios abiertos, arenas neutrales de participación, que permiten que los ciudadanos participen y creen contenido cultural, cumpliendo un ideal democrático a la par que promoviendo el máximo potencial en cada uno. Como dice José van Dijck (2013), la ideología corporativa promovida por Mark Zuckerberg y otros es que todo debe ser socializado y que debemos construir un “espacio verdaderamente abierto y conectado”. En los medios sociales como Facebook y Twitter el imperativo de compartir y anotar todas las nuevas experiencias vitales en línea para que la gente nos apruebe y nos volvamos cada vez más populares, tiene en su base la presión para que todos los datos estén disponibles para todos —para ser precisos, no todos: deben estar disponibles para quienes puedan hacer buen uso de esos datos, como estas corporaciones.¹⁵

Los documentos oficiales y las orientaciones curriculares no interrumpen esta ideología corporativa, sino que, explícita o implícitamente, muchas veces movilizan la producción cultural en la misma dirección. No está claro qué pasaría si las agencias estatales decidieran poner a discusión algunas de estas cuestiones (en las condiciones actuales de dominio de las transnacionales, es probable que fueran poco eficaces), pero tampoco se ven muchos intentos para hacerlo. En esta dirección, considero que un aspecto problemático es sumarse al ideal de transparencia y colaboración que sostienen las ideologías corporativas de las nuevas industrias culturales sin alguna toma de distancia crítica. Afirmar que los estudiantes se expresan libremente a través de las redes sociales, y que éste es su canal 'natural' de comunicación, deja de lado que hoy "la participación cultural es crecientemente legible sólo en el lenguaje de los negocios —y más específicamente, en el lenguaje de las marcas" (Banet-Weiser, 2012, p. 89). La relación entre nuevas industrias culturales y producción de identidades es muy compleja, pero esa complejidad no debería hacer "esquivar" ese problema desde los discursos pedagógicos o las estrategias de formación docente.

Llamativamente, o quizás no tanto, en una investigación reciente sobre el programa un estudiante dijo que valoraba el programa porque "ahora todos podemos tener una *netbook*, ahora todos podemos tener Facebook" (PCI, 2013, p. 2). Pareciera que, en su traducción a las estrategias e intereses de los usuarios, la democratización y la inclusión digital implica volverse un cliente y consumidor de medios sociales, que son quienes ahora parecen definir la participación social (véase Van Dijck, 2013, y Papacharissi, 2010, para una discusión más profunda). Esta trayectoria, para nada prevista en el diseño e implementación del programa, parece sin embargo ser una de las más recurrentes, en tanto el uso se privatiza y se vuelve el espacio de consumidores individuales, que interactúan alejados de una discusión o intercambio público sobre los saberes o las conductas como el que podría darse en las aulas.

La inclusión digital desde las aulas: notas de campo sobre los movimientos en las escuelas

¿Cómo se vive la política de inclusión digital desde las escuelas? ¿Qué nuevos actores o problemas aparecen si se considera este nivel o escala de las políticas? Se presentarán algunas reflexiones a partir de una investigación que buscó analizar los efectos del programa y, en términos más generales, de los medios digitales en las aulas. La investigación se desarrolló entre los años 2011 y 2012 en cuatro escuelas secundarias públicas en la provincia de Buenos Aires.¹⁶ Las escuelas fueron seleccionadas considerando las que se destacan por su uso de las tecnologías, con liderazgos fuertes que promueven la introducción de medios digitales. Se observaron dos clases en cada escue-

la, se entrevistó a los docentes antes y después de sus clases, y se les preguntó sobre sus perspectivas, dificultades y ventajas cuando usan las *netbooks* en el aula; también se entrevistó a algunos alumnos en cada clase.¹⁷ Por último, se compilaron producciones audiovisuales de los estudiantes que eran parte de sus trabajos escolares.

En esta escala, Conectar Igualdad fue analizado como un vector de política (Strathern, 2004) que disemina artefactos tecnológicos y saberes en un nivel general, pero sin suponer que es un actor central y punto nodal que determina lo que sucede en las aulas. Y en varios sentidos, lo que surge de la investigación en las escuelas y las aulas es que la presencia de los artefactos cambia la interacción en el aula, pero que se negocia a través y por otras dinámicas.

Las aulas han sido consideradas como espacios porosos y precarios, que se han conformado históricamente (Nespor, 1996; Hamilton, 1989). Desde la época de Comenio (1592-1670), el aula se estructuró sobre la base del método frontal, esto es, una disposición orientada hacia el frente, con un punto de atención en la figura adulta y en una tecnología visual centralizada como la pizarra, la lámina o la imagen religiosa, con una relación radial entre el docente adulto y los estudiantes (Dussel y Caruso, 2000). Años después, la pedagogía simultánea y las escuelas graduadas terminaron moldeando lo que hoy conocemos por el aula: un grupo de estudiantes que básicamente aprenden cosas similares al mismo tiempo, y que prestan atención a un docente que tiene un programa central que estructura su docencia.¹⁸

Esta forma de organizar el aula está siendo fracturada, y lo ha estado desde hace algunas décadas. En primer lugar, en el siglo XX las pedagogías paidocéntricas plantearon que los docentes necesitan tomar en cuenta la diversidad y la singularidad, desafiando la idea de pedagogías uniformes. Pero también han sido fracturadas por la emergencia de otras tecnologías que emergen "desde abajo" en las aulas, como los celulares. En la investigación, se hizo evidente que los estudiantes y docentes dividen su atención entre lo que pasa en el aula y lo que interrumpe o llama desde sus teléfonos móviles, aún antes de que las *netbooks* llegaran al aula. Las fronteras entre lo escolar y lo no escolar se vuelven aún más inciertas que antes, y los límites del espacio y tiempo de las escuelas, sus muros y cercas, sus campanas y timbres, no parecen tener el mismo poder que tenían en el pasado para organizar las experiencias. Hay mucho de "no escuela" en las escuelas de hoy, como la presencia masiva de tomar fotos o subir contenido a las redes sociales, mandar mensajes de texto o estar en Facebook durante las horas de clase, en un movimiento que se volvió casi imposible de controlar, particularmente en ámbitos donde la autoridad docente ya estaba siendo muy cuestionada; pero también "la escuela" (como organización social de prácticas de saberes) continúa fuera de su tiempo y espacio tradicional, por ejemplo en las cuentas de Facebook que ahora son plataformas para dar clase, o los *blogs* que se promueven en las escuelas y cuya escritura se

evalúa como producción escolar, como sucede en muchas de las prácticas que los docentes y estudiantes reportan o en las clases observadas.¹⁹

Pero la presencia de los dispositivos tecnológicos digitales constituye un desafío mucho más directo y urgente a la organización del espacio en la escuela. La reflexión de Bruno Latour sobre un aula universitaria, que podría ser cualquier aula, surgida de su interés de comprender cómo los objetos y espacios son también actores en cualquier red, es iluminadora. Dice Latour:

Analice por un minuto todo lo que le permite interactuar con sus alumnos sin que interfiera demasiado el ruido de la calle o las multitudes que están en el corredor a la espera de entrar a otra clase. Si duda del poder de transporte de todos esos mediadores humildes en cuanto a hacer de esto un lugar local, abra las puertas y ventanas y vea si puede enseñar algo así. Si vacila respecto a este punto, trate de dar su clase en medio de alguna muestra artística con niños aullando y altoparlantes emitiendo música tecno. El resultado es ineludible: si usted no está totalmente “enmarcado” por otros factores traídos silenciosamente a la escena, ni usted ni sus estudiantes podrán concentrarse siquiera por un minuto en lo que están logrando “localmente” (Latour, 2008, p. 279).

Sin embargo, esta escena parece ya estar ocurriendo en muchas aulas: las clases hiperconectadas pueden parecerse cada vez más a enseñar en el pasillo o la cafetería de una escuela (enseñar en y a través de Facebook puede querer decir exactamente eso). ¿Cómo eso está cambiando la interacción en el aula? En la observación de las clases, la interacción parece a primera vista caótica y fragmentada. Hay un ruido constante, y es difícil discernir un hilo común de conversación en el aula, lo cual en algunos casos ya sucedía antes de las *netbooks*: cumplir horarios y lograr la asistencia y atención de los alumnos son logros esquivos, como se señala en la investigación en escuelas argentinas (Ocampo, 2004; Rivas, 2011). Pero el nuevo dato de las “aulas conectadas”, o al menos con la presencia de dispositivos tecnológicos digitales, es la fragmentación de la clase en actividades que se realizan individualmente o por grupos organizados tras una pantalla. Las clases no parecen tener un comienzo y un fin claros, salvo la arbitrariedad del horario escolar, que parece organizar menos que antes una secuencia de trabajo; las secuencias didácticas se continúan en varias clases y parece haber un trabajo en continuado en torno a una consigna o tarea. En esa dirección, el trabajo en el aula parece asumir ciertas características de la participación *online*, por ejemplo de los *wiki*: la Wikipedia se define, no casualmente, como “*work in progress*”. Quizás algo de ese *ethos* y de esa práctica de producción de contenidos y formas se esté trasladando a la escuela, aunque cabría realizar más investigaciones para evaluar si realmente se rompe con la estructura del horario y la disciplina escolar.

Un indicio relevante es que los docentes se quejan en las entrevistas de que el tiempo previsto por el horario escolar no les alcanza para cumplir los objetivos que se

proponen —una queja que no es nueva, por otra parte, dado el carácter enciclopédico de muchos programas—. Pero en este caso parece haber efectivamente un problema de organización de la secuencia didáctica, que tiene que ver tanto con las características de la interacción digital, que demanda más intensidad e involucramiento y que no se acomoda bien a la estructura fragmentada y rígida del horario escolar, como con la novedad de estas prácticas. Es probable que lo que esté ocurriendo sea una transición hacia nuevas formas de organizar la clase, y que pronto los docentes tengan nuevos repertorios de acción sobre el uso del tiempo. En ese caso, la negociación supondrá flexibilizar algo de esos horarios y repensar la estructura de las materias escolares. De hecho, en las observaciones de clase vimos que el horario suele extenderse al recreo, y que buena parte de los alumnos sigue trabajando en sus producciones en ese tiempo extra, o bien en sus casas o los fines de semana —algo que también reportan investigadores escandinavos, véase Kumpulainen y otros, 2014—. Nuevamente puede decirse que hay pocas orientaciones para lidiar con estas cuestiones; los docentes dicen que apelan a saberes prácticos cuyas fuentes les resultan difíciles de precisar —pero que probablemente reconduzcan al salón de profesores o a las nuevas comunidades de práctica en Internet que ya fueron mencionadas.

En la clase con *netbooks*, los estudiantes en general miran a sus pantallas o parecen enfocados en sus actividades (compartir fotos, chatear) y sostienen una “atención flotante” que va de lo que dice el docente a sus pantallas y viceversa. Para un observador, la escena aparece caótica y distraída. Pero ante las intervenciones docentes, los estudiantes responden, y sus dichos parecen mostrar que vienen siguiendo lo que dice el docente. Walter Benjamin escribió sobre el aprendizaje que tiene lugar en la distracción, cuando no se presta atención; lo que parece claro es que no hay una división tajante entre la atención y la distracción en las clases con *netbooks*. En términos de Latour, parecen haber algunos logros locales en estas interacciones, aunque qué tipo de logros, sobre todo en el plano académico, se están alcanzando, no queda nada claro.

Las clases que se observaron, aunque tenían un nivel de equipamiento considerable (cerca de dos tercios de los alumnos contaban con un dispositivo), no tenían conectividad a Internet. La falta de conectividad es un obstáculo grande, pero también parece, al menos hasta ahora, que los docentes encuentran modos de lidiar con esa ausencia. La mayor parte de los docentes traen recursos digitales en sus memorias USB y usan parte del tiempo de clase para copiarlo en las computadoras de sus estudiantes; otros les piden a los alumnos que busquen contenido en sus casas, lo bajen y lo traigan a clase ellos mismos. No todos los estudiantes tienen conexión doméstica, pero van a cadenas de comida rápida, cafeterías u otras fuentes de Wi-Fi “público”. Un docente contó que sus estudiantes comparten conocimiento

sobre dónde conseguir Internet, y cómo *crackear* códigos y claves para algunas de estas tiendas (McDonald's es un ejemplo). Estos saberes y habilidades no estaban escritos en el diseño de Conectar Igualdad, pero sin embargo se están desarrollando con la implementación del programa. Puede recuperarse en este ejemplo lo que señalan las investigadoras Mary Lea y Sylvia Jones (2011) sobre la importancia de considerar los contextos en que se movilizan los saberes y las estrategias cognitivas; no se trata de habilidades descontextualizadas sino de prácticas que hablan de una localización social de las tecnologías, y de otros saberes en juego. Son usuarios que, al menos inicialmente, no estaban anticipados desde los desarrolladores basados en el Silicon Valley, pero que sin embargo adaptan y ajustan las tecnologías a sus propias posibilidades (Burrell, 2012).

Por otra parte, la falta de conectividad puede ser una ventaja que todavía mantiene a los estudiantes en cierto espacio confinado a lo que sus computadoras pueden guardar —aunque hay mucho contenido no escolar que circula en las horas de clase, como lo había antes, pero que ahora es mucho más fácil y económico compartir—. Aquí puede realizarse una comparación interesante con otras experiencias de inclusión digital en la región, donde se tomaron decisiones políticas diferentes. Por ejemplo, en el caso de México, algunas instituciones universitarias han decidido optar por *tablets* (sobre todo iPads) como dispositivo privilegiado, tanto por su portabilidad y valor como nueva plataforma, como por su poca capacidad de memoria, por la centralización del *software* en una tienda (en el caso de Mac, iTunes), y aún por las dificultades para producir textos o videos, que la convierten en un dispositivo para consumir contenido más que para producirlo. Todos esos límites son vistos como positivos porque permiten un control centralizado (y aun censura) de lo que los estudiantes miran, visitan o hacen. Programas del sector privado, la Universidad Nacional Autónoma de México, Brasil y Uruguay están siguiendo estas políticas. Por otro lado, los gobiernos de Argentina, Perú, México y Uruguay han usado *netbooks*, al menos hasta ahora, con el único caso de Uruguay saliendo de las *netbooks* hacia un programa piloto —por ahora— de *tablets*. De nuevo, en la discusión sobre el panorama de la inclusión digital hay que considerar que las estrategias de incorporación tecnológica se traducen en programas locales de modos muy diferentes, e involucran distintas dinámicas. La construcción de diagnósticos más complejos permitirá también reflexiones más matizadas sobre las estrategias adoptadas en cada caso.

A modo de conclusión. Posibilidades y límites de la inclusión digital a partir de una escuela singular

Quisiera concluir este artículo con un análisis de la propuesta de una escuela particular, ya que creo que “envuelve” —pero no cierra— el tipo de abordaje analítico que

considero relevante para estudiar los procesos de inclusión digital en las escuelas. Permite focalizar la mirada todavía más cerca, volverla “miope” como sugiere Latour, para poder desplegar las condiciones en que las tecnologías despliegan otros procesos de inclusión cultural y pedagógica, condiciones que no necesariamente son replicables como formato de intervención pero que sí señalan ‘latourianamente’ la presencia de conectores y mediadores que movilizan la red en ciertas direcciones.

La escuela en cuestión estaba fuera de la selección de escuelas mencionada, pero se convirtió en un caso relevante a partir del contacto con su directora y el cuerpo de profesores. Se trata de una escuela de la ciudad de Buenos Aires que ha desarrollado algunas estrategias particulares en la inclusión de las *netbooks*, y que es singular en varios sentidos, por su historia reciente y por su cuerpo directivo entusiasta. La escuela se ubica en un barrio de clase media alta en el centro de la ciudad de Buenos Aires y ha sido conocida en el pasado por recibir a estudiantes de familias aristocráticas —por ejemplo, el infame ministro de Economía de la dictadura militar, Martínez de Hoz, fue alumno de esta escuela—. Sin embargo, en los últimos veinte años la población estudiantil ha cambiado abruptamente, en parte por el éxodo de las clases medias y altas hacia las escuelas privadas, y también por la inclusión de los sectores urbano-marginales en la escuela media. Los estudiantes ahora vienen en su mayor parte de una *villa miseria* o barrio de emergencia ubicada en la estación de ferrocarril que queda a pocas cuadras. La escuela recibe también a un grupo de clase media, que viene sobre todo de una escuela de ballet ubicada a dos cuadras, y cuyos estudiantes tienen un régimen de asistencia especial.

Esta escuela, y particularmente el cuerpo directivo, es destacable por haber incorporado los medios digitales como forma de involucrar a los alumnos con el trabajo académico. La percepción de la directora de la escuela es mucho más compleja que un simple “sí/no” a la introducción de las *netbooks*. Junto con un grupo de docentes, sostiene que los problemas de la escuela son múltiples y que las *netbooks* no van a resolverlos. El cuerpo docente ve un valor en las *laptops*: pueden ayudar a colocar el trabajo escolar en un lugar protagónico para los estudiantes, y por lo tanto incentivar que lean y escriban, lo que en muchos casos resisten ampliamente. De nuevo, usando los términos de Latour, esta escuela parece estar alcanzando algunos “logros locales” para organizar las interacciones y para convertir a las tecnologías en vectores de conocimientos, en pasos obligados que establezcan ciertas trayectorias en la dirección que la escuela quiere promover (Nespor, 2012).

En 2011, el personal de la escuela comenzó a implementar el programa con una estrategia centrada en el interés de los estudiantes; es decir, cuando llegaron las *netbooks*, agruparon a los alumnos preguntándoles por sus intereses y afinidades.²⁰ Pero pronto cayeron en la cuenta

de que los alumnos más pobres no estaban avanzando mucho, y que las divisiones en las aulas eran tan profundas como siempre. Entonces planearon una estrategia para mezclar los grupos, dándoles tareas que combinaban distintos tipos de conocimiento (mapear el barrio, escribir una canción, producir un video). También decidieron sentar a los alumnos de distintos grupos juntos.²¹ Un profesor recuerda los primeros días:

[Y]o estaba caminando por el aula y vi un chico de una esquina diciéndole 'hola' a una chica, una del ballet, en la otra esquina, y otro diciendo, 'ey, José, no sabía tu nombre'... No lo entendí al principio, me preguntaba qué estaba pasando, pero entonces me dijeron que se estaban empezando a conocer... Yo pensé que ya se conocían, pero aparentemente nunca habían hablado. Fue una especie de re-conocimiento, o quizás conocimiento, mirarse unos a otros, conocer los nombres. Es gracioso que eso pase a través de las pantallas. Al final, incluso hubo un noviazgo en la clase, se armó una pareja entre una de las bailarinas y un chico de la villa (profesor de Filosofía, entrevistado el 19 de octubre de 2011).

Los docentes de la escuela percibieron pronto avances en el entusiasmo de los alumnos gracias a las *laptops*, pero también fueron conscientes de nuevos desafíos. En las conversaciones con los profesores, se observó que la mayoría estaba satisfecha con los niveles de participación en clase, pero reportó frustración con la falta de profundidad o la pobreza de los textos. En una clase de Literatura, la tarea era producir un video tomando como disparador el "Romance del enamorado y la muerte", un romance medieval español. La propuesta de hacer un video sobre una obra literaria fue convocante para los adolescentes. Sin embargo, el contenido de los audiovisuales tomó distintos caminos y, de acuerdo a la profesora, no se llegó a dialogar con el texto literario. Esta docente señaló críticamente: "Nunca llegamos a la lectura; ellos se motivaron con hacer el video pero creo que hubiera sido lo mismo sin el libro, ni siquiera lo leyeron en la mayoría de los casos, no lo usaron" (profesora de Literatura, entrevistada el 12 de noviembre de 2011). Esto abre una reflexión sobre el riesgo de que, una vez instalada en un código informal, la pedagogía permanezca en el plano horizontal (Bernstein, 1995), y alerta sobre lo mucho que cuesta que la escuela produzca "conocimiento y habilidades abstractas e independientes del contexto" (Nespor, 1996, p. 168), lo que solía ser definido como su función principal.²²

Los profesores también señalan que mientras que las *laptops* tienen éxito en suscitar el interés en las actividades escolares, los estudiantes muchas veces no quieren involucrarse con textos complejos, ya sean visuales o escritos. Como argumenta el profesor de Filosofía entrevistado:

Estos chicos no tienen las herramientas básicas porque tuvieron una escuela primaria muy débil, por eso cuando les digo que leamos algo relativamente complejo, se quejan y no quieren hacerlo. Si pudiera sentarme con cada uno de ellos y leerlo juntos línea por línea, probablemente podría romper

esta resistencia. Pero en una clase de 20 ó 30 estudiantes, se vuelve imposible. Pero quiero llegar ahí. No estoy conforme con que no lean nada, y renuncien antes de intentarlo. Tenemos que encontrar otra forma de llegar a eso. Pero no sé si las *netbooks* ayudan o dificultan este proceso.... No creo que tenga que ver con la tecnología (profesor de Filosofía, entrevistado el 19 de octubre de 2011).

Este profesor reconoce que un programa docente individualizado —tal como promete la tecnología— es casi imposible de desarrollar en una clase con treinta estudiantes. En su perspectiva, los alumnos que ya tienen la voluntad y las capacidades para interactuar con textos complejos, probablemente puedan usar las herramientas y posibilidades ofrecidas por las plataformas digitales de forma más exitosa y más rica. Pero esto deja al profesor confrontado con el desafío de trabajar con los alumnos que no están preparados o no quieren hacerlo.

Sin embargo, este docente ve algunos cambios aun en aquellos estudiantes que están lejos de aprovechar todas las posibilidades de las nuevas tecnologías. Por ejemplo, reconoce que todos los estudiantes están forzados a participar en la plataforma *online*, manteniendo *blogs* o escribiendo en la red, y eso vuelve a su producción visible y por lo tanto más permeable a ser retrabajada. La tecnología hace que sea más fácil para los docentes rastrear la escritura de los alumnos y darles retroalimentación. Sin embargo, al leer los *blogs* de los estudiantes aparecieron grandes divergencias en la calidad del trabajo. Algunos *blogs* eran complejos y sofisticados, y otros tenían entre tres y cinco entradas para todo el año, en todas las materias escolares, de una o dos frases cada una. Los profesores valoraban que esos estudiantes estaban escribiendo *algo* ese año, ya que se trataba de alumnos que no hablaban ni escribían nada en clase. Sin embargo, este bajo nivel de participación y de trabajo académico dice mucho sobre las posibilidades de la tecnología digital para superar las desigualdades sociales y culturales, si no es acompañada de otras estrategias y recursos pedagógicos.

Esta escuela, sin dudas, es singular en su inclusión reflexiva de la tecnología, lo que hace de un modo que toma en cuenta los medios sociales y la relación con el saber académico, y que la coloca junto a preocupaciones más amplias sobre mejorar las condiciones de vida de los estudiantes y su relación con los lenguajes. La tecnología no se posiciona como la "varita mágica" que resolverá todo, sino que es recibida como una buena motivación para reenfocarse en lo académico y mejorar la docencia y el aprendizaje en condiciones particularmente desafiantes. El hecho de que la pregunta sobre qué se logra con las *netbooks* esté planteada, y que el personal no se queda contento ni sea complaciente sobre los efectos del programa y sus artefactos, es quizás una de las cuestiones que más posibilidades abra para que, en el futuro, se afiancen otros procesos pedagógicos más ricos. Pero tampoco habría que subestimar los que ya se abrieron: em-

pezar a trabajar el lenguaje, lograr formas de interacción más sostenidas entre docentes y alumnos, e involucrarse en proyectos de conocimiento más complejos.

Esta experiencia también invita a otras investigaciones para saber qué tipo de conocimiento se está movilizando en esta escuela para organizar esas expectativas. En el caso de la directora y el profesor, son parte de numerosas redes (graduados universitarios, miembros del sindicato, estudiantes de posgrado en instituciones académicas) que les permiten traer otras perspectivas y lenguajes a su enseñanza y al día a día escolar. Parecen actuar como mediadores eficaces para promover reflexiones y debates que expanden las posibilidades pedagógicas de las tecnologías digitales. También fue importante su inclusión en un programa de experimentación pedagógica que proveyó apoyo técnico e interlocutores pedagógicos durante el primer año del programa.

Este caso también muestra el valor de una “cartografía plana” como propone Latour, que provea una especie de mapa que no apele a fuerzas ocultas, sino que trate de mirar los vínculos y transformaciones dentro de una red dada de prácticas que, como se dijo antes, no puede empaquetarse en un solo espacio y confinarlo a las paredes escolares. Ese tipo de aproximación permite observar cómo las aulas y los sistemas escolares se reconfiguran con las tecnologías, políticas y conocimientos; y también ayuda a identificar los nuevos actores y las nuevas mediaciones que organizan trayectorias de conocimiento en las aulas. Lo que parece claro de este panorama que surge de una mirada a distintas escalas es que, se califique como se califique lo que está pasando, se mueve en direcciones que no son lineales ni homogéneas, y que no se encuadran en una dualidad de “éxito” o “fracaso”. Eso dice mucho sobre qué esperar en las futuras etapas de implementación de las políticas de inclusión digital: no hay una frontera digital que avanza de manera uniforme y lineal, sino caminos y estrategias sinuosas y complejas que hay que analizar de cerca para construir mapas críticos de la introducción de las nuevas tecnologías en las prácticas sociales.

Notas

¹ Véase <<http://www.basica.primariatic.sep.gob.mx>> (último acceso: 30 de marzo de 2014). Severin y Capota (2011) analizan también los casos de Paraguay, Colombia, Haití, Nicaragua, Venezuela, Chile, Ecuador, Jamaica, El Salvador y Trinidad y Tobago, la mayoría de los cuales habían implementado programas 1 a 1 de forma piloto.

² La denominación de estos programas como “1 a 1” refuerza una visión individualista y asocial. El filósofo vasco Javier Echeverría señala que en realidad se trata de un “varios a varios”, ayudando a identificar la red de relaciones y actores que están detrás de “un computador” y “un alumno” (Echeverría, 2013).

³ Un actor es un “blanco móvil de una enorme cantidad de entidades que convergen hacia él” (Latour, 2008, p. 73). El hecho de que la metáfora del actor venga del teatro sugiere problemas simila-

res para la teoría social y las artes escénicas. “[N]unca está claro quién y qué está actuando cuando actuamos, dado que un actor en el escenario nunca está solo en la actuación” (idem, p. 46). Es un “denso embrollo” considerar los efectos de las reacciones de la audiencia, la iluminación, el apuntador, el guión, los actores individuales, etc. Como nota a pie de página de la nota a pie de página, cabe notar que “embrollo” es un término que Latour usa de tanto en tanto para explicar la heterogeneidad. Por ejemplo, en su texto sobre Joliot, escribe: “este embrollo de cosas y de gente —nuestra propia historia” (Latour, 1995, p. 617).

⁴ Sin embargo, como señalan algunos críticos como Jena Burrell, sigue siendo importante diferenciar los agentes o actores humanos de los no humanos; establecer una completa simetría entre lo que una computadora y un ser humano producen es, para esta autora, despreciar la cuestión de la intención de la acción social y también correr el riesgo de omitir o silenciar a los humanos (Burrell, 2012, p. 16).

⁵ Véase <<http://www.conectarigualdad.gob.ar/>>, último acceso: 30 de abril de 2014.

⁶ Creada por decreto presidencial en el año 2009, la AUH otorga una asignación anual de cerca de 200 dólares por hijo a los tutores o encargados sin empleo estable, con la condición de matricularse en la escuela y asistir a centros de salud para el control periódico de los niños. Esta asignación puede parecer escasa, sin embargo representa un incremento del 20% en la ayuda que reciben las familias pobres hasta el momento (Agis, Cañete, Panigo, 2010).

⁷ También se incluyó a las escuelas para alumnos con necesidades educativas especiales, y a los institutos de formación docente (IFD) que forman profesores para el nivel secundario. Estos dos componentes son significativos, y en el primer caso plantean objetivos de inclusión digital a una población históricamente y doblemente marginada: los alumnos de escuelas especiales públicas. Este componente amerita un análisis específico, por su tradición y características, que no es posible hacer en este artículo, por lo que me centraré en el análisis de la implementación en las escuelas secundarias de la modalidad común (como se la denomina en la legislación). Destaco que la mayor parte de la organización del programa, los materiales y los recursos son similares para ambas modalidades.

⁸ Véase Laclau (2008), para una discusión del concepto.

⁹ Véase, por ejemplo, lo que recomienda la Oficina de Educación del Reino Unido sobre el uso de estas herramientas en <<http://dashboard.ofsted.gov.uk/faq.php>> (último acceso: 30 de marzo de 2014).

¹⁰ <<http://huayra.conectarigualdad.gob.ar/huayra>>.

¹¹ Según aparece en las evaluaciones del Plan Ceibal (Pérez Burger y otros, 2009; Fullan y otros, 2013), este aspecto parece estar mejor resuelto en el caso uruguayo, y quizás se deba, al menos en parte, a la presencia de ingenieros en el diseño e implementación del programa a través del Latu (Laboratorio Tecnológico del Uruguay).

¹² Estas agencias son: el Ministerio de Educación de la Nación, Educ.ar, ANSES/Conectar Igualdad, los ministerios provinciales de educación y la OEI.

¹³ De acuerdo al informe evaluativo de 2011 realizado por once universidades nacionales, la formación docente alcanzó a 472.242 personas, incluyendo directivos, inspectores, docentes, familias y estudiantes entre 2010 y 2011 (Ministerio de Educación, 2011b).

¹⁴ Microsoft lanzó una iniciativa global que se llama Peers in Learning (PIL). En Argentina, solía apoyar una red de docentes llamada Docentes Innovadores, que reporta tener 250.000 miembros en América Latina y ahora es administrada por una empresa educativa (Foro 21), aunque en 2013 estaba migrando a un organismo internacional (OEI). Telefónica, la compañía de telecomunicaciones, también tiene una red amplia de docentes que participan en su sitio El Vivero, que invita a compartir experiencias de aula con las tecnologías. Habría que estudiar estos movimientos de docen-

tes y saberes a través de redes no estatales, para analizar qué se moviliza y qué efectos produce en las prácticas de los docentes.

- ¹⁵ “Las apps, como la gente, son conectores que impulsan el tráfico de datos general de modo que las compañías puedan beneficiarse del valor “masivo” generado por la conectividad expandida” (Van Dijck, 2013, p. 58).
- ¹⁶ La investigación se desarrolló en la Universidad Pedagógica (Unipe) de la provincia de Buenos Aires, Argentina, y el equipo de investigación incluyó a Patricia Ferrante, Julieta Montero y Delia González. Las páginas que siguen reflejan el intercambio del equipo, y retoman lo planteado en los informes de investigación. Agradezco a mis compañeras el permiso para retomar aquí estas ideas.
- ¹⁷ El equipo ha tenido numerosas preocupaciones metodológicas, que no pueden sintetizarse aquí. Particularmente, el trabajo de Lyn Yates sobre las narrativas visuales ha sido una importante inspiración para trabajar las entrevistas. Yates dice: “la historia que cada sujeto quiere contar’ nunca es simplemente un dato unilineal, sino algo producido (y de hecho co-construido) en circunstancias particulares con fines particulares” (Yates, L., 2010, p. 281).
- ¹⁸ La organización de la atención involucra una pedagogía, y la historia de la pedagogía puede leerse como la historia de regímenes particulares de atención. Jonathan Crary, que estudió la forma moderna de la atención, señala que es “a través de los nuevos imperativos de la atención que el cuerpo perceptual/sensible se desplegó y se convirtió en productivo y ordenado, ya sea como estudiante, trabajador o consumidor” (Crary, 1999, pp. 22-23). Se suponía que la atención era una acción continua dirigida a un punto focal, y sus cambios desviaciones patológicas de la norma.
- ¹⁹ Una investigación reciente (Balardini, 2012) señala que los adultos en la escuela son llamados a intervenir en conflictos suscitados en Facebook entre los estudiantes, y es allí cuando surgen debates interesantes sobre la “jurisdicción” de las autoridades escolares, emerge más claramente.
- ²⁰ No profundizaré en esta oportunidad en las condiciones de implementación, pero se trató de una situación privilegiada y singular ya que fue incluida en un proyecto financiado por una agencia internacional que le permitió contar con apoyo técnico y pedagógico sostenido, y garantizar conectividad durante el primer año.
- ²¹ Nespór (1996) dice que ésta es una estrategia típica de los docentes para controlar el espacio y el movimiento en el aula. En este caso, surgen varias preguntas sobre las perspectivas de los estudiantes y los gustos o disgustos, cruzado con la fragmentación social y la política del miedo y la inseguridad como forma de vinculación con los otros.
- ²² Esto es algo que amerita mucha mayor discusión que la que se puede plantear en este artículo. Nespór critica este tipo de saber por su asunción del universalismo, y dice que se basa “en una noción del espacio como un medium formal y homogéneo, compuesto de fragmentos intercambiables” (Nespór, 1996, p. 168). Sin embargo, valdría la pena abrir el debate sobre qué sucederá si la escuela queda definida como un espacio informal de conversación, un espacio totalmente “local” que no propone cambios de perspectiva o permite o promueve otras formas de mirar o hablar sobre el mundo. El concepto de Bernard Charlot de “relación con el saber” es útil para interrogar el tipo de operaciones que se habilitan o promueven desde los medios digitales y desde la escuela, sin dar por sentadas (y por buenas) las jerarquías culturales que propone la escuela (Charlot, 2007), pero también problematizando lo que cuenta como saber o conocimiento en los medios digitales, y cómo este saber es mediado por las industrias mediáticas contemporáneas como Google, Facebook y otros (Van Dijck, 2013; Banet-Weiser, 2007, entre muchos otros).

Referencias

- Balardini, respons. (2012), *Adolescentes y adultos en Facebook. Modalidades de interacción en redes sociales*, informe final de investigación, Chicos.net/Savethe-Children, Buenos Aires.
- Banet-Weiser, S. (2007), *Kids Rule! Nickelodeon and Consumer Citizenship*, Durham, NC, Duke University Press.
- Banet-Weiser, S. (2012), *Authentic™: The Politics of Ambivalence in a Brand Culture*, Nueva York-Londres, New York University Press.
- Bañuls, G. (2011), *Una Laptop por Niño/OLPC en el espacio áulico. Inclusión de la conectividad a las prácticas educativas. Procesos de subjetivación en docentes y estudiantes, un estudio de caso*, tesis de maestría, Uruguay, Facultad de Psicología-Universidad de la República.
- Bernstein, B. (1995), “A Response”, en A. R. Sadovnik (comp.), *Knowledge and Pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein*, Norwood, NJ, Ablex Publishing, pp. 385-424.
- Boyd, D. y N. B. Ellison (2007), “Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship”, *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. 13, núm. 1, en <<http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html>> [fecha de consulta: 30 de marzo de 2014].
- Breitkopf, A. (2012), *Cultural and Educational Implications of Global Media: The One Laptop per Child Initiative in Rural Peruvian Schools*, tesis de maestría, Hamburgo, Universität Hamburg.
- Burrell, J. (2012), *Invisible Users: Youth in the Internet Cafés of Urban Ghana*, Cambridge, MA, The MIT Press.
- Charlot, B. (2007), *La relación con el saber*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Chartier, A.-M. (2004), *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, México DF, Fondo de Cultura Económica.
- Couldry, N. (2013), *Media, Society, World: Social Theory and Digital Media Practice*, Cambridge, Polity Press.
- Crary, J. (1999), *Suspensions of Perception: Attention, Spectacle, and Modern Culture*, Cambridge, MA-Londres, RU, The MIT Press.
- Cristiá, J., P. Ibarrarán, S. Cueto, A. Santiago y E. Severín (2012), *Technology and Child Development: Evidence from the One Laptop per Child Program*, documento de trabajo, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Cuban, L. (2001), *Oversold and under used: Computers in the Classroom*, Cambridge, Harvard University Press.
- Cunill, N. (2005), “La intersectorialidad en el gobierno y gestión de la política social”, conferencia, *X Congreso Internacional CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*, Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo, Santiago de Chile, 18 a 21 de octubre, en <www.clad.org.ve> [fecha de consulta: 30 de marzo de 2014].

- Das, V. y D. Poole (2004), "The State and Its Margins: Comparative Ethnographies", en V. Das, y D. Poole (eds.), *Anthropology in the Margins of the State*, Santa Fe, NM, School of American Research Press, pp. 3-33.
- Departamento de Monitoreo y Evaluación del Plan Ceibal (2011), *Encuesta Nacional a Docentes de Secundaria*, Montevideo, Plan Ceibal, Dirección Sectorial de Planificación Educativa.
- Dussel, I. (2011), "The Past and the Future of Educational Research on Inequalities: Policies, Pedagogical Discourses and Beyond", en D. Troehler y R. Barbu (eds.), *Educational Systems in Historical, Cultural, and Sociological Perspectives*, Rotterdam, Sense Publishers, pp. 107-123.
- Dussel, I., P. Ferrante, J. Sefton-Green (2013), "Changing Narratives of Change: Unintended Consequences of Educational Technology Reform in Argentina", en N. Selwyn y K. Facer (eds.), *The Politics of Education and Technology*, Londres, Palgrave-MacMillan, pp. 127-145.
- Dussel, I. y M. Caruso (2000), *La invención del aula. Una genealogía de los modos de enseñar*, Buenos Aires, Santillana.
- Echeverría, J. (2013), "Del uno/uno al varios/varios", conferencia magistral, *Congreso IBERTIC 2013*, Instituto Iberoamericano de TIC, Buenos Aires, Argentina, 5 de septiembre.
- Escolano, A. (2000), *Tiempos y espacios para la escuela, ensayos históricos*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Fullan, M., N. Watson y S. Anderson (2013), *Ceibal. Los próximos pasos*, Toronto, Michael Fullan Enterprises.
- Haedo, T. (en curso), *La enseñanza del pasado reciente en la Argentina: dos estudios de caso*, tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso).
- Hamilton, D. (1989), *Towards a Theory of Schooling*, Filadelfia, Falmer Press.
- Kumpulainen, K., A. Mikkola y A.-M. Jaatinen (2014), "The Chronotopes of Technology-mediated Creative Learning Practices in an Elementary School Community", *Learning, Media and Technology*, vol. 39, núm. 1, pp. 53-74.
- Laclau, E. (2008), *La razón populista*, México DF, Fondo de Cultura Económica.
- Lagos, M. E. y J. Silva (2011), "Estado de las experiencias 1 a 1 en Iberoamérica", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 56, pp. 75-94.
- Latour, B. (1995), "Joliot: History and Physics Mixed Together", en M. Serres (ed.), *History of Scientific Thought*, Londres, Blackwell.
- Latour, B. (2008), *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*, Buenos Aires, Manantial.
- Latour, B. (2010), "Networks, Societies, Spheres: Reflections of an Actor-Network Theorist", conferencia inaugural, *International Seminar on Network Theory: Network Multidimensionality in the Digital Age*, Annenberg School of Communication-UCLA, Los Angeles, CA, 19 y 20 de febrero.
- Lea, M. y S. Jones (2011), "Digital Literacies in Higher Education: Exploring Textual and Technological Practice", *Studies in Higher Education*, vol. 36, núm. 4, pp. 377-393.
- Lingard, B, Hogan, A. y S. Sellar (2013), "The Learning Curve: Pearson, Edu-business and New Policy Spaces in Education", conferencia, *Critical Analyses of Educational Reform*, Stockholm University, Estocolmo, 17 a 19 de septiembre.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2011a), *Estrategia político pedagógica y marco normativo del programa Conectar Igualdad*, en <<http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/estrategiao.pdf>> [fecha de consulta: 30 de marzo de 2014].
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2011b), *Nuevas voces, nuevos escenarios: Estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad*, en <www.me.gov.ar> [fecha de consulta: 30 de marzo de 2014].
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2011c), *El modelo 1 a 1. Notas para comenzar. Serie Estrategias en el aula para 1 a 1*, en <<http://bibliotecadigital.educ.ar/articles/read/95>> [fecha de consulta: 30 de marzo de 2014].
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2012), *Conectar Igualdad en las Escuelas. Línea de Base 2011*, Buenos Aires, borrador interno.
- Nespor, J. (1996), *Tangled Up in School. Politics, Space, Bodies, and Signs in the Educational Process*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Nespor, J. (2002), "Networks and Contexts of Reform", *Journal of Educational Change*, vol. 3, pp. 365-382.
- Nespor, J. (2011), *Technology and the Politics of Instruction*, Nueva York, Routledge.
- Nespor, J. (2012), "Devices and Educational Change", en T. Fenwick y R. Edwards (eds.), *Researching Education Through Actor-Network Theory*, Oxford, RU, Wiley-Blackwell, pp. 1-22.
- Ocampo, M. (2004), *Más allá de las fronteras. Una mirada sobre la cultura escolar en escuelas católicas parroquiales de diferentes niveles socio-económicos*, tesis de Maestría, Buenos Aires, Universidad de San Andrés.
- Papacharissi, Z. (2010), *A Private Sphere: Democracy in a Digital Age*, Cambridge, RU, Polity Press.
- Pérez Burger, M., I. Salamano, P. Pagés, A. Baraibar, H. Ferro y L. Pérez (2009), *Monitoreo y evaluación educativa del Plan Ceibal 2009*, Montevideo, Plan Ceibal, Dirección Sectorial de Planificación Educativa.
- Pérez, G., coord. (2012), *Impactos del Plan Ceibal en las prácticas de enseñanza en las aulas de primaria*, Montevideo, Universidad Católica del Uruguay.
- Popkewitz, T. S. (1991), *A Political Sociology of Educational Reform*, Nueva York, Teachers' College Press.

- Popkewitz, T. S. (2008), *Cosmopolitanism and the Age of School Reform: Science, Education, and Making Society by Making the Child*, Nueva York, Routledge.
- Popkewitz, T. S., R. Tabachnick y G. Wehlage (1982), *The Myth of Educational Reform: A Study of School Responses to a Program of Change*, Madison, WI, The University of Wisconsin Press.
- Rivas, A. (2011), *La caída de la frontera escolar. La política educativa en la experiencia docente del Conurbano Bonaerense*, tesis doctoral, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales-Universidad de Buenos Aires.
- Rivas, A., A. Vera y P. Bazem (2010), *Radiografía de la educación argentina*, Buenos Aires, Fundación CIPPEC/Fundación Noble/Fundación Arcor.
- Rivoir, A. coord. (2010), *El Plan Ceibal: Impacto comunitario e inclusión social, 2009-2010*, Uruguay, Facultad de Ciencias Sociales-Universidad de la República.
- Ros, C. (2013), *Incorporación de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la formación docente de los países del Mercosur*, informe Argentina, Proyecto PASEM-Mercosur.
- Selwyn, N. (2011), *Schools and Schooling in the Digital Age*, Londres, Routledge.
- Severin, E. y C. Capota (2011), *Modelos Uno a Uno en América Latina y el Caribe. Panorama y perspectivas*, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Sileoni, A. (2012), "Palabras inaugurales", *Tic y Educación. Aprender y enseñar en la cultura digital*, Buenos Aires, Fundación Santillana, pp.73-77.
- Strathern, M. (2004), *Commons + Borderlands: Working Papers on Interdisciplinarity, Accountability and the Flow of Knowledge*, Oxon, RU, Sean Kingston Publishing.
- Svampa, M. (2008), *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Thomas, M., ed. (2011), *Deconstructing Digital Natives: Young People, Technology and the New Literacies*, Nueva York-Londres, Routledge.
- Turkle, S. (2011), *Alone Together: Why We Expect More From Technology and Less From each Other*, Nueva York, Basic Books.
- Tyler, W. (2010), "Towering TIMSS or Learning PISA? Vertical and Horizontal Models of International Testing Regimes", en P. Singh, A. Sadovnik y S. Semel (eds.), *Toolkits, Translation Devices and Conceptual Accounts: Essays on Basil Bernstein's Sociology of Knowledge*, Nueva York, Peter Lang Publishing, Inc., pp. 143-160.
- Unesco-IIPE-PNUD (2009), Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria, en <http://www.oei.es/pdf2/abandono_escolar_politicas_inclusion.pdf>.
- Van Dijck, J. (2013), *The Culture of connectivity: A Critical History of Social Media*, Oxford, Oxford University Press.
- Venturini, J. (en curso), *Del software libre a los recursos educacionales abiertos: la conformación de un movimiento por el conocimiento libre*, tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Buenos Aires, Flasco.
- Viñao, A. (2002), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Morata Editorial.
- Warshauer, M. y M. Ames (2010), "Can One Laptop Per Child Save the World's Poor?", *Journal of International Affairs*, vol. 64, núm. 1, otoño-invierno, pp. 33-51.
- Weyland, K., R. Madrid y W. Hunter, eds. (2010), *Leftists Governments in Latin America: Successes and Shortcomings*, Cambridge, RU, Cambridge University Press.
- Winocur, R. y R. Sánchez Vilela (2013), *Evaluación cualitativa de la experiencia de apropiación de las computadoras XO en las familias y comunidades beneficiarias del Plan CEIBAL*, Montevideo, Centro Ceibal/Banco Interamericano de Desarrollo-FOMIN.
- Yates, L. (2010), "The Story They Want to Tell, and the Visual Story as Evidence: Young People, Research Authority and Research Purposes in the Education and Health Domains", *Visual Studies*, vol. 25, núm. 3, pp. 280-291.

Recibido: 31 de marzo de 2014

Aceptado: 7 de agosto de 2014

**Autora: Inés Dussel*

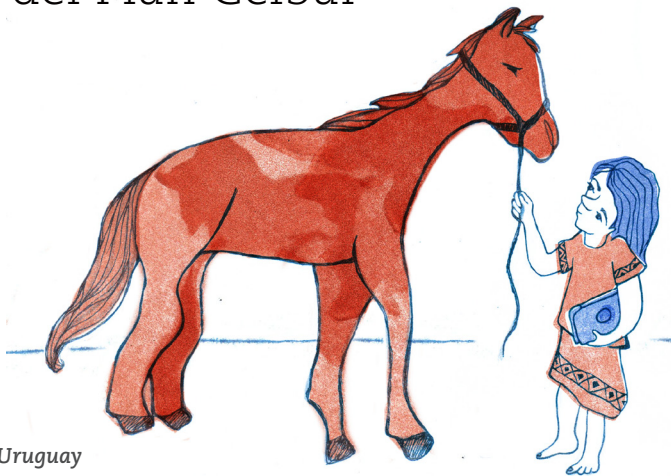
Doctora en Educación por la Universidad de Wisconsin-Madison. Investigadora titular del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, México. Actualmente investiga sobre la relación entre medios digitales, cultura visual y escuelas, con un foco en los cambios contemporáneos en las jerarquías de saberes y relaciones de autoridad.

Entre sus publicaciones recientes se cuentan “¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea”, revista *Educational Policy Analysis Archives* (2014); “The Assembling of Schooling. Discussing Concepts and Models for Understanding the Historical Production of Modern Schooling”, revista *European Education Research Journal* (2013), y el capítulo escrito junto con Patricia Ferrante y Julian Sefton-Green, “Changing Narratives of Change: Unintended Consequences of Educational Technology Reform in Argentina”, en N. Selwyn y K. Facer (eds.), *The Politics of Education and Technology*, Londres, Palgrave-MacMillan (2013), pp. 127-145.

Cómo citar este artículo:

Dussel, Inés (2014), “Programas educativos de inclusión digital. Una reflexión desde la *teoría del actor en red* sobre la experiencia de Conectar Igualdad (Argentina)”, *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, núm. 34, septiembre-octubre, pp. 39-56, en <<http://version.xoc.uam.mx/>>.

Desarrollo humano y brecha digital: contribución del Plan Ceibal



Ana Rivoir*
Universidad de la República, Uruguay

RESUMEN: El Plan Ceibal es una política pública universal de alcance nacional “1 a 1”, implementada en Uruguay desde 2007. El presente artículo se propone analizar los principales elementos de la brecha digital sobre los cuales este plan ha tenido efecto y la forma en que con ello ha contribuido al desarrollo humano. Busca explicar cuándo se produce la reducción de la brecha digital y cuáles son los factores que inciden en el proceso. Analiza los efectos del mismo en los hogares y en su implementación en los centros educativos. Este análisis se sustenta en los resultados de tres investigaciones basadas en técnicas cuantitativas y cualitativas. A partir de los hallazgos analizados, concluye que el Ceibal ha contribuido a la reducción de la brecha digital en términos del acceso y la conectividad, y verifica cambios en otras dimensiones de la brecha digital relativas a la apropiación y el aprovechamiento con fines de desarrollo humano. Demuestra la relación entre las desigualdades sociales y la brecha digital así como las limitaciones y desafíos que esto implica para iniciativas de tales características.

PALABRAS CLAVE: desarrollo humano, brecha digital, sociedad de la información y el conocimiento.

ABSTRACT: The Ceibal Plan is a universal “1-1” public policy implemented in Uruguay since 2007. This article analyzes the main elements of the digital divide on which this plan has influenced and how it may have contributed to human development. It seeks to explain, when this reduction of the digital divide happens and what factors affect in this process. These effects are reviewed at households included in the Plan and, in an implementation-level, at schools. This analysis is supported on results of three research based on quantitative and qualitative techniques. On the findings it conclude that the Ceibal has contributed to reducing the digital divide in terms of access and connectivity, and that changes are verified in other dimensions of the digital divide as the appropriation and use of Information and Communication Technologies for human development. It also demonstrates the relationship between social inequalities and the digital divide, as well as the limitations and challenges involved in such initiatives.

KEY WORDS: human development, digital divide, information and knowledge society.

Human development and digital divide: contributions from the Ceibal Plan

Pp. 57-70, en *Versión. Estudios de Comunicación y Política*

Número 34/septiembre-octubre 2014, ISSN 2007-5758

<<http://version.xoc.uam.mx>>

Introducción

SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y EL CONOCIMIENTO (SIC) es la denominación que se le ha dado a los procesos desencadenados en la economía, el Estado y la sociedad a raíz del acelerado desarrollo tecnológico que se intensifica en las últimas décadas del siglo XX. Estos cambios, iniciados en la década de 1970 en las sociedades del capitalismo avanzado, se extendieron al resto de las sociedades mediante el proceso de globalización (Castells, 2000, pp. 43-47). El proceso en sí mismo no generó desarrollo humano, sus resultados dependieron de cada contexto y de las acciones y estrategias elegidas por las sociedades. De hecho, no sólo se constató el aumento de viejas desigualdades sino también la aparición de nuevas desigualdades (PNUD, 2001, pp. 40-43).

A partir de los cambios generados por la SIC, el concepto de desarrollo se ve cuestionado. Las profundas transformaciones derivan en la constitución de una nueva estructura social caracterizada por la interacción y estructuración en torno a la red de Internet, lo que Castells (2000, pp. 549-551) posteriormente denomina *sociedad red*.¹ Desde este enfoque entendemos que la modificación de la relación economía-Estado-sociedad, la consolidación de una sociedad global estructurada en red, las oportunidades que brindan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), así como la reconfiguración de las desigualdades sociales, interpelan las estrategias de desarrollo de las sociedades.

En los procesos de desarrollo que orientan las acciones y las políticas se generan distintas visiones acerca de la sociedad de la información y el conocimiento y el rol de las TIC. Tales perspectivas son concretadas en estrategias de desarrollo, es decir, en nuevos modelos de desarrollo que vinculan en forma diferenciada los cambios provocados por la SIC y su relación con el desarrollo humano. En éstos la mera lógica de mercado no es suficiente, y de allí la importancia de la intervención pública y el compromiso político (Dubois, 2005, p. 10).

En la búsqueda por dilucidar las características de la relación entre SIC y el modelo de desarrollo, Castells y Himanen (2013, p. 19) afirman que la cuestión central para la política de desarrollo actual es la relación entre desarrollo informacional y el bienestar humano. Lo cual debe ser abordado desde la triada de relaciones “producción material-bienestar humano-organización sociocultural”, que constituye el centro del proceso de desarrollo —y la información y las tecnologías de la comunicación juegan un rol preponderante en su resolución—. Analizan el proceso en distintas sociedades y encuentran que la implantación del paradigma sociotécnico informacional ha asumido diferentes características. Descartan una relación lineal entre su consolidación y procesos como el desarrollo humano o el aumento de las desigualdades sociales. Por ejemplo, constatan que en Estados Unidos la SIC se instaaura junto con el aumento de las desigualdades

sociales y en Singapur se vincula con un proceso de carácter autoritario. Finlandia, sin embargo, se incorpora a la SIC manteniendo y reformulando el *Estado de bienestar* y disminuyendo la exclusión social. En tal sentido, la diferencia radicaría en la intervención de las distintas estrategias y políticas asumidas por los gobiernos y los distintos actores.

El enfoque de desarrollo humano es un abordaje teórico que define un sentido de tal evolución. El que se identifica con el desarrollo teórico del economista Amartya Sen ha ubicado al individuo en el centro del análisis. Sostiene que el desarrollo humano consiste en la ampliación progresiva de sus capacidades humanas —requerimientos necesarios, de cualquier índole, para ejercer cierto derecho.

El desarrollo humano es la expansión de las libertades, la mejora en las condiciones de vida de las personas y depende de las oportunidades que tengan y las capacidades que desarrollen. Este enfoque incorpora dimensiones (económica, política, social y cultural) que deben ser analizadas en forma integral (Sen, 2001, p.16). Las desigualdades atentan contra los procesos de desarrollo humano, pues son oportunidades diferenciales de las personas, y algunas personas tienen más libertad que otras para lograr la mejor vida que desean. Constituyen privación de capacidades. Como sostienen Sen y Kliksberg (2007), existe la desigualdad por exclusión pero también aquellas que resultan de privaciones por condiciones desfavorables de inclusión y adversas de participación (Sen y Kliksberg, 2007, p. 30).

En suma, si bien el enfoque se centra en las personas, entendemos que los procesos mediante los cuales se logra el desarrollo humano involucran dinámicas colectivas de distintos actores, quienes a través de su participación definen las capacidades necesarias para el desarrollo en su sociedad o comunidad; buscan la equidad no sólo relativa a la exclusión sino a la inclusión desfavorable. Es así que el desarrollo humano implica procesos de cambio social y la existencia de los sujetos de dichos cambios.

En el marco del desarrollo humano, Zheng y Walsham (2008, p. 223) se preguntan cuál es la desigualdad y la deprivación dominante que genera exclusión en la sociedad de la información y el conocimiento —es decir, qué capacidades esenciales permiten que las personas no queden excluidas—. Concluyen (Zheng y Walsham, 2008, p. 239) que pueden manifestarse de formas y condiciones diversas, como privación de diferentes capacidades. Una perspectiva de desarrollo humano no se basa únicamente en la distribución de las TIC entre las personas, porque esto no hace la diferencia, es la utilización del flujo de información y de los canales de comunicación lo que permite aumentar tanto la libertad de las personas para lograr la vida que desean —incluida su participación en actividades económicas, sociales, políticas— como su contribución a los procesos sociales y colectivos.

En este mismo sentido, Mansell (2002, pp. 409-412) propone un análisis basado en los derechos. La expansión tecnológica resulta insuficiente, si no se acompaña del desarrollo de habilidades para que los ciudadanos puedan hacer un uso significativo de la tecnología y, por ende, mejorar sus vidas en el sentido que desean. A su vez, el avance de las tecnologías debe ser compatible con esto para que signifique nuevas oportunidades para el desarrollo humano. En tal sentido, sostiene que las políticas con enfoque de derecho deben estimular la discusión y la creación de consenso acerca de las capacidades deseadas y requeridas por los ciudadanos (Mansell, 2002, p. 442).

En las sociedades contemporáneas las TIC se incorporan cada vez más a las diversas actividades en los distintos ámbitos. Las personas, grupos, comunidades y sociedades que se encuentran excluidos del acceso y uso de las mismas quedan fuera de diversas actividades y ven reducidas sus oportunidades para una vida mejor. Esto tiene un efecto reproductor de otras desigualdades, pues sólo quienes las pueden aprovechar se benefician de las oportunidades; quienes no, empeoran su posición.

Los beneficios para el desarrollo humano no son más que oportunidades tomadas por los actores que cuentan con las capacidades necesarias y buscan aprovecharlas con tal fin. La tecnología en general y las TIC en particular tienen potencialidades para el desarrollo humano porque habilitan mayores oportunidades. Sin embargo, también implican riesgos en la medida que su consolidación como factores centrales para el desarrollo puede generar el aumento de las desigualdades, particularmente de la brecha digital.

Tal como lo analiza Hargittai (2004, p. 141), la brecha digital es un concepto que hace referencia a una distinción o fractura unidimensional, mientras que el concepto “desigualdad digital” implica esta multidimensionalidad inherente al fenómeno —acceso a la tecnología, autonomía, respaldo social, habilidades, tipo de uso. Tradicionalmente fue medida a partir del acceso y conectividad, dependiendo de la infraestructura existente en cada sociedad y de la forma en que ésta llegaba a los hogares; de las dinámicas de mercado y regulación de las nuevas tecnologías y los servicios. Se suponía que una vez conectados el beneficio sería automático (Mansell, 2002, p.409). En tal sentido ha cambiado la concepción de esta desigualdad. Progresivamente se ha comprendido que dicho factor debe complementarse con el análisis del uso que se hace de las mismas, hacia una concepción multidimensional de la brecha digital buscando un análisis más complejo, en el que la reducción de la misma requiere del desarrollo de capacidades para que las TIC contribuyan con el desarrollo humano.

Mansell (2002, p. 423) sostiene que es importante pero no suficiente reducir las desigualdades en el acceso, pues en principio éste sólo implica beneficiar a un grupo pequeño que está en condiciones de aprovechar las tecnologías. Para él también es necesario saber utilizar las

TIC para mejorar las condiciones de vida de las personas que las utilizan y de las sociedades en que se insertan.

Como se ha sostenido desde hace una década y ha sido demostrado por distintos estudios en la temática, la brecha digital reproduce desigualdades sociales preexistentes en las sociedades, como las económicas, culturales, étnicas y de género (Mística, 2002). Tratándose de una desigualdad digital que interacciona con las otras desigualdades, sólo su reducción contribuirá al desarrollo humano.

Por tanto, la oportunidad que abre el aprovechamiento de las TIC también puede reforzar desigualdades. Esto parece constatarse cuando los más incorporados a las tecnologías digitales también experimentan desigualdades en sus capacidades respecto al conocimiento, según sus antecedentes y contexto (los de bajo nivel socioeconómico, minorías étnicas y las mujeres). Lo cual nos alerta sobre la posibilidad de que los más aventajados en la sociedad sean los que más aprovechan tales tecnologías y, por tanto, del riesgo de que este fenómeno agudice más las desigualdades (Hargittai, 2010, pp. 108-110).

En el mismo sentido, se concluye que son necesarios esfuerzos específicos desde acciones y políticas para la reducción de las desigualdades, y de la brecha digital en particular, así como para que las TIC puedan ser aprovechadas con fines de desarrollo humano (Gascó y otros, 2007, p. 44).

El acceso y la conectividad no son un fin en sí mismos, sino un paso necesario para que las TIC contribuyan al desarrollo humano y social. Asimismo, las habilidades y el conocimiento, los contenidos y el lenguaje, el apoyo comunitario y social son factores centrales para poder realizar un uso de las TIC con fines significativos (Warschauer, 2003, p. 216). Esto debe ser especialmente considerado para aquellas poblaciones en las que el acceso a Internet aún es bajo, allí es donde más se debe promover las habilidades, el respaldo social y la autonomía (Warschauer, 2003, p. 199).

Recapitulando, conceptos como uso significativo, apropiación y aprovechamiento de las TIC han sido desarrollados para analizar las capacidades de las personas y las comunidades, buscando trascender el determinismo tecnológico en el análisis (Camacho, 2010, p. 9). Las desigualdades en el acceso y el uso de las TIC generan exclusión a la vez que son consecuencia de otras “brechas de desarrollo”. Se trata de una relación recursiva en la cual se retroalimentan —y aun existiendo cierta inclusión ésta puede ser desigual—. Las desigualdades sociales, económicas y educativas, entre otras, son causa de la brecha digital, y ésta a su vez agudiza tales desigualdades.

Abordado desde otro ángulo, este fenómeno permite sostener que a través de la reducción de la brecha digital se contribuye a la reducción de otras desigualdades. Para ello se requieren esfuerzos específicos, políticas dirigidas a la reducción de la “desigualdad digital” junto con otras desigualdades sociales.

La educación es un ámbito en el cual las TIC han impactado fuertemente y tienen aún mucho por desarrollarse. La oportunidad de manejo del volumen de información que significa Internet, las posibilidades de cambio pedagógico a partir de modalidades de trabajo en red, colaborativo y horizontal entre los profesores y estudiantes, las posibilidades de educación a distancia, la ampliación de herramientas y materiales didácticos (audiovisuales, hipertextuales e interactivos) son apenas algunas dimensiones del cambio en los diferentes niveles de la educación para desarrollar capacidades. Hoy en día los “espacios” de la educación son espacios abiertos que rebasan las paredes de la escuela o la universidad, en diálogo con otras fuentes de información y conocimiento. La formación a lo largo de la vida y la autoformación planteadas como desafíos educativos tienen en las TIC sus facilitadores. En tal sentido, se requiere de transformaciones profundas de carácter organizacional, pedagógico, didáctico y cultural, y en este marco las TIC necesitan ser incorporadas (Hardgreaves, 2003, pp. 25-42).

La forma y el ámbito en el que las TIC son incorporadas en educación tienen su especificidad de uso. Sunkel y otros (2013, p. 152) destacan el análisis en distintos niveles: acceso, uso, contenidos, apropiación y gestión. Niveles que vinculan a equidad, calidad y eficiencia educativa. Según estos autores, analizando dichas dimensiones se podría evaluar en qué medida progresa la integración de las TIC en el sector educativo.

Si bien este modelo debe ser puesto a prueba, brinda algunos elementos relativos a la multidimensionalidad necesaria para abordar la temática tomando distancia de explicaciones simplificadoras y tecnologistas. En primer lugar, en la gestión del centro educativo. En segundo lugar, está el uso pedagógico de los recursos digitales, que pueden facilitar cambios recurriendo a métodos para fomentar el rol activo del estudiante. Por último, el uso curricular que complementa el aprendizaje centrado en contenidos con el desarrollo de habilidades y competencias vinculadas al uso significativo de las TIC, que facilita la integración social y económica futura del estudiante (Claro y otros, 2011, p. 7).

Sin lugar a dudas, la base de estos distintos usos con fines educativos es el acceso. Éste debe ser de calidad en cuanto a la conectividad, disponibilidad de infraestructura y equipos. Dado que no todas las personas están en igualdad de condiciones para apropiarse de las TIC haciendo un uso significativo de ellas, para su educación y aprendizaje, se produce una nueva desigualdad. Constatando estas desigualdades incluso para usuarios calificados (Robinson, Di Maggio y Hargittai, 2003, p.18).

Por lo tanto, no se trata de un proceso aislado, se enmarca en un contexto social y cultural, así como de otras iniciativas. Claramente lo evidencia Sorj (Sorj y Guedes, 2006, p. 221) cuando indica que para que las iniciativas de universalización del acceso contribuyan a la reducción

de la pobreza, es necesario articularlas con otras políticas sociales como las de educación.

En suma, las TIC son potencialmente beneficiosas para el desarrollo humano pero deben ser usadas con tal fin. Por otro lado, las personas deben tener acceso a las TIC y tener capacidades para aprovecharlas. Tanto la desigualdad de oportunidades como la desigualdad de capacidades constituyen verdaderos obstáculos para que este proceso se pueda concretar. La brecha digital es un fenómeno complejo con el que las desigualdades sociales entran en interacción, y no se reduce al acceso sino que implica también el uso y la apropiación. La apropiación, a su vez, debe ser social para que el beneficio sea colectivo y de esta forma contribuya al desarrollo humano como proceso colectivo. La apropiación de las mismas puede o no contribuir al desarrollo humano. Por lo tanto, las iniciativas que buscan este fin deben prever acciones específicas en esa dirección.

Metodología

Este artículo se basa en datos sustentados en tres investigaciones sobre el Plan Ceibal, realizadas entre los años 2009 y 2012 en la Universidad de la República de Uruguay, en las que participaron integrantes del grupo de investigación ObservaTIC. En estos tres estudios se combinaron técnicas de análisis cuantitativo y cualitativo. A continuación, se detalla sucintamente la metodología de investigación de cada estudio.²

Los datos cuantitativos se sustentan en procesamientos de la *Encuesta Nacional de Hogares* que realiza el Instituto Nacional de Estadística del Uruguay. Éstos fueron procesados para conocer el acceso y la brecha de acceso de la población entre los años 2004 y 2014.

La principal técnica cualitativa utilizada es la entrevista. En la investigación *El Plan Ceibal: impacto comunitario e inclusión social*, realizada entre 2009 y 2010 (Rivoir, 2010), se relevó información de los hogares beneficiados por el Plan Ceibal y de la comunidad. Se realizaron 39 entrevistas en profundidad con una pauta abierta a actores locales concededores del Plan (directores de escuela, inspectores regionales, autoridades y expertos locales), para conocer la historia del programa en su localidad, la dinámica actual y las características de las actividades realizadas y en curso. También se realizaron entrevistas a los 192 adultos de los hogares de niños beneficiarios del Plan Ceibal, a través de un cuestionario estructurado con preguntas abiertas que abarcaban las siguientes dimensiones: características socioeconómicas del hogar y características socioeducativas del entrevistado; opinión sobre las TIC en general; cambios en los niños, el hogar y el barrio/localidad a partir del Plan Ceibal; descripción de los tipos de uso de la ceibalita (quiénes y para qué); y opinión sobre los beneficios del Plan. El trabajo de campo se realizó entre noviembre de 2009 y mayo de 2010.³

En el estudio *Plan Ceibal, un caso de usos de las tecnologías de información y de las comunicaciones en la educación para la inclusión social* (Rivoir y Lamschtein, 2012a), realizado en 2011, se relevó documentación y se sistematizó información de documentos de política. Se realizaron 11 entrevistas a informantes clave para actualizar la información o complementarla. Se trató fundamentalmente de actores vinculados a Ceibal.

Por último, en el estudio de 2012, *Cinco años del Plan Ceibal. Algo más que una computadora* (Rivoir y Lamschtein, 2012b), se procesaron las encuestas de hogares entre 2001 a 2011, para conocer la reducción de la brecha de acceso así como su relación con otras variables. Se realizaron 23 entrevistas a los actores educativos de nueve escuelas de contexto socioeconómico y cultural crítico. Se realizaron aproximadamente cinco por escuela (cuatro directoras, doce maestras, cuatro maestras de apoyo a Ceibal, una maestra comunitaria y los dos inspectores correspondientes a la zona de las escuelas). Las escuelas fueron seleccionadas por no tener programas especiales o experiencias piloto de apoyo a Ceibal, no contar con apoyos adicionales, complementarios o recursos extraordinarios para la implementación del Ceibal. La Administración Nacional de Enseñanza Pública las tiene catalogadas como “escuelas tipo”. El trabajo de campo se realizó a lo largo del mes de octubre de 2011.

El Plan Ceibal en Uruguay

El Plan Ceibal es una política pública de carácter universal implementada a partir del sistema público de educación. Basada en el programa One Laptop per Child, del Massachusetts Institute of Technology, forma parte de las denominadas iniciativas 1 a 1. Se implementa en Uruguay a partir de 2007, ha facilitado que cada niño, niña y docente del sistema educativo público posean una *laptop* con posibilidades de acceso a Internet a lo largo de todo el territorio nacional.

A partir de 2005 se intensifica la implementación de políticas específicas para la difusión de TIC y la inclusión digital, como la Agenda Digital Uruguay en sus tres ediciones (2007-2008; 2008-2010 y 2010-2015).⁴ Estas se sustentan en organismos orientados a la difusión de las TIC, la innovación e investigación, como la Agencia de Gobierno Electrónico y Sociedad de la Información, que fue creada a partir de 2005 y que incluye al Plan Ceibal.

La implementación del Plan Ceibal significó la puesta en marcha de una importante estructura organizacional y sistema de logística. A partir de una experiencia piloto en un pueblo del interior del país, en 2007, se fue extendiendo geográficamente hasta completar todo el territorio nacional en 2010. En ese mismo año se amplió a los primeros tres años de educación secundaria. A finales de 2013, se había distribuido más de 1.000.000 de *laptops* a estudiantes y docentes, 2.795 instituciones edu-

cativas estaban conectadas a Internet, lo que representa una cobertura de 99% de los estudiantes. También se habían instalado 7.014 puntos de acceso inalámbricos y 800 salas de video conferencia. El 50% de los estudiantes contaba con Internet a menos de 300 metros de su hogar. Asimismo, había 8.454 contenidos educativos, 3.430 kits de robótica en 484 centros educativos. También se implementaron apoyos para el aprendizaje de inglés y matemáticas mediante teleconferencias. Para marzo de 2014 existen 1.879 puntos de acceso en espacios públicos en 336 barrios de nivel socioeconómico bajo (Ceibal, 2014).

El Plan Ceibal fue creado en abril de 2007 por decreto⁵ del presidente de Uruguay, quien sostiene que la creación del Plan se enmarca en la necesidad de avanzar hacia la SIC desde una perspectiva social y educativa. Para la conducción de dicho plan se constituyó una Comisión Directiva integrada por delegados de distintos organismos del Estado.⁶

Las características institucionales del Plan han cambiado a lo largo de los años, así como la especificación de sus objetivos. Inicialmente sus cometidos eran generar inclusión social. A partir de la Ley de Presupuesto Nacional, por el artículo 842 del año 2010, al Centro Ceibal le compete: promover, coordinar y desarrollar planes y programas de apoyo a las políticas educativas para niños y adolescentes elaboradas por los organismos competentes; contribuir al ejercicio del derecho a la educación y a la inclusión social mediante acciones que permitan la igualdad de acceso al conocimiento; desarrollar programas de educación no formal para toda la población que estuviera relacionada directamente con los beneficiarios alcanzados por las actividades del Centro.

En cuanto a la fundamentación educativa del plan, la integración de las TIC en las aulas no es un fin en sí mismo, pretende hacerse en función de la propuesta pedagógica. Según la documentación analizada, para el Plan, la mediación docente entre el objeto de conocimiento y la elaboración activa de los significados por parte de los estudiantes es fundamental en la construcción de conocimientos. Al diseñarse como política educativa en el ámbito de la educación pública habilitó una perspectiva pedagógica de su evolución.

El Ceibal también generó instancias de formación directa dirigida hacia los docentes por medio de cursos de elección voluntaria. Se organizaron talleres con el apoyo de las redes de voluntarios. A través de éstos se había capacitado ya a 40.000 profesores a finales de 2013. Se creó la figura “maestro de apoyo Ceibal”, que en ese mismo año alcanza los 400 docentes, cuyo trabajo es colaborar y acompañar a las maestras en el uso educativo de las XO en clase.

Desde el punto de vista logístico, el mantenimiento y la reparación de las XO se descentralizó en empresas locales y se dispuso una línea telefónica gratuita para la atención a usuarios. En estas empresas se reparan en forma gratuita roturas de *software* y *hardware* que no hayan

sido generadas por mal uso; se brinda asesoramiento al usuario mediante atención personalizada; se venden cargadores, y se resuelven problemas de conectividad.

Según consta en documentos, y así lo manifiestan los directivos de Ceibal, desde el inicio se buscó que no se tratara simplemente de un programa de distribución de computadoras sino de un proyecto socioeducativo. Mediante el modelo de una computadora por niño y por maestro se buscó facilitar el cambio de las prácticas educativas y de los paradigmas tradicionales (Garibaldi e Ibarra, 2011, p.16). Algunas de las acciones que buscaron esta diferencia se han señalado y pueden visualizarse específicamente en la web del Ceibal (www.ceibal.edu.uy). A continuación abordaremos sus efectos, sus limitaciones y sobre todo su contribución al desarrollo humano.

La brecha digital de acceso

Uruguay ha experimentado entre 2004 y 2013 muchos cambios relativos a la expansión de las TIC y a las políticas para su difusión. La implementación del Plan Ceibal se inscribe en un proceso de intensificación de las políticas públicas y crecimiento económico del país. Las políticas sociales que se llevan a cabo se encuentran enmarcadas dentro de lo que se ha denominado *Políticas Post Consenso de Washington*.⁷ Se incrementa el gasto social en relación al PIB a partir de 2004, manteniéndolo por encima de los promedios de América Latina (Silveira, 2007).

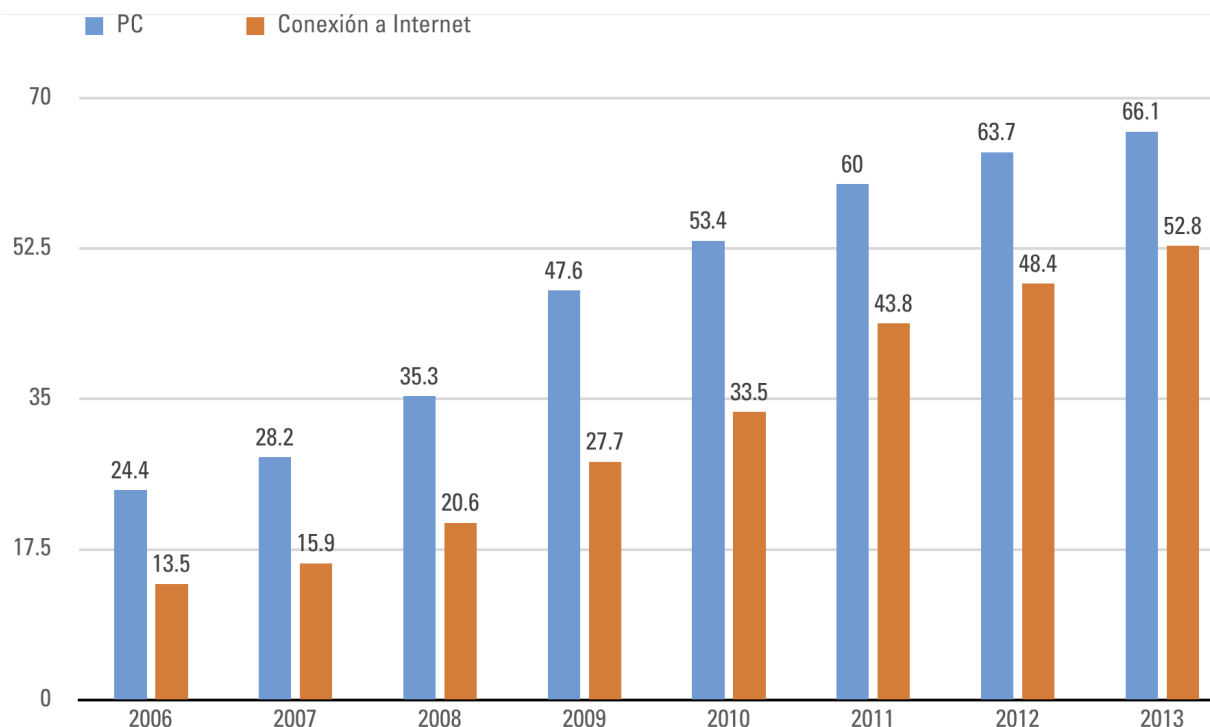
En 2002, a partir de una crisis económica y social que experimenta el país, los indicadores de pobreza e indigencia se despegaron. Para 2004, 39% de la población vive bajo la línea de pobreza y casi cuatro por ciento bajo la línea de indigencia. A partir de la superación de la crisis, el posterior crecimiento económico sostenido y las políticas implementadas, en 2013 los índices de pobreza e indigencia bajaron notoriamente: 8% y 0,5%, respectivamente (INE, 2014). Estos datos dan cuenta de una evolución positiva del país en algunos indicadores sociales clave y también coinciden con la evolución de otros como el desempleo y el incremento del salario real.

En el período analizado se modifican los datos de indicadores que dan cuenta de mejoras en las condiciones de acceso a las TIC. Esto se puede apreciar en los datos que se presentan en la gráfica 1.

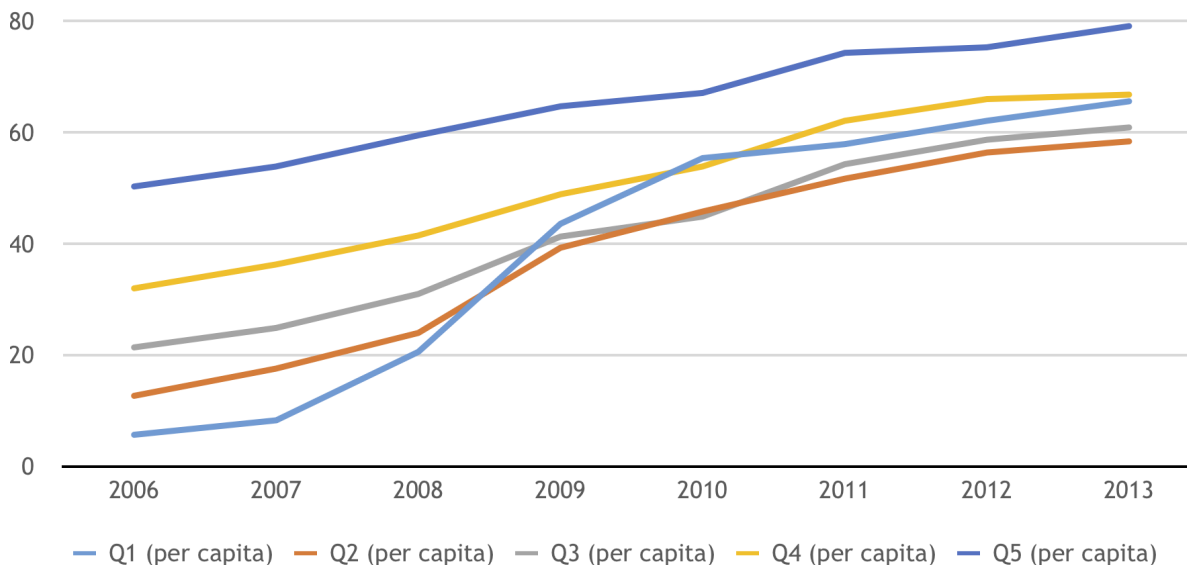
Como se observa en la gráfica 1, los hogares con computadora pasaron de 19% en 2006 a 66% en 2013 y la conexión a Internet pasó de 9,7% de los hogares en 2006 a 52% en 2013.

También se puede demostrar que con el Plan Ceibal la posesión de computadoras se distribuyó de forma más equitativa en los hogares del país. El quintil 1 corresponde a los hogares de menores ingresos y el quintil 5 a los hogares de mayor ingreso.

Gráfica 1
Porcentaje de hogares con acceso a computadora y conexión a Internet (2006-2013)



Fuente: Encuestas Nacionales de Hogares, Instituto Nacional de Estadísticas, Uruguay.



Fuente: en base a las Encuestas Continuas de Hogares del Instituto Nacional de Estadística.

Gráfica 2. Porcentaje de hogares con microcomputador según quintiles de ingreso total del hogar per cápita (2006-2013)

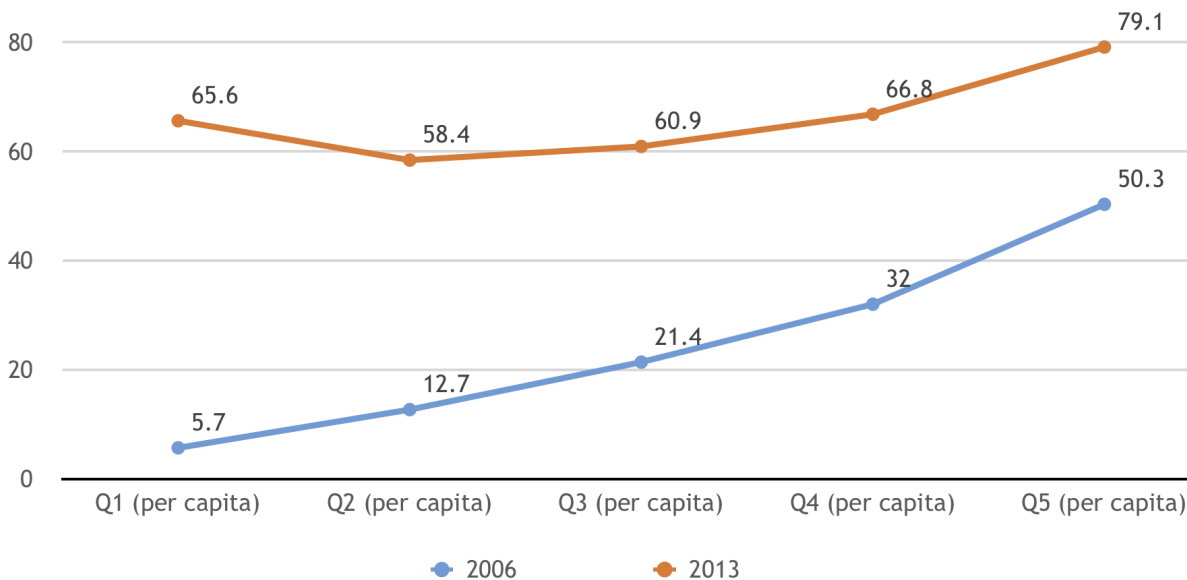
En la gráfica 2 se observa que la distancia entre los sectores socioeconómicos, en cuanto al acceso, demuestra un salto abrupto, reduciéndose la distancia entre los más ricos y los más pobres, casi se equiparan. Llama la atención que el quintil 1 presenta porcentajes más altos que los quintiles 2, 3 y 4. Este cambio se ilustra más claramente en la gráfica 3.

En la gráfica 3 se evidencia el cambio en estos años, el acceso a computadoras según quintiles de la población pasa de ser una pendiente a una curva en la cual los extremos se parecen y los quintiles del medio quedan rezagados. Analizados estos datos en profundidad y más allá

de la evidente reducción de la brecha de acceso por nivel socioeconómico, se explica la diferencia por la existencia de mayor cantidad de niños en edad escolar en los hogares del quintil 1 que en el resto de los hogares.

Esta evolución se explica, en parte, por la expansión de las TIC que encontró apoyo en la difusión vía el mercado, sobre todo en los sectores medios y altos, pues fue favorecida por mejores ingresos de la población. No obstante, se entiende que la implementación de políticas para la SIC influyó en dichos cambios.

Gráfica 3. Acceso a computadora por quintiles de la población, años 2006 y 2013



Fuente: en base a las Encuestas Continuas de Hogares del Instituto Nacional de Estadística.

Brecha digital, usos y desigualdades sociales en interacción

El Plan Ceibal contó desde el inicio con un alto reconocimiento por parte de la población. Específicamente, se constató que fue un factor de estímulo para la educación y contribuyó al prestigio de la educación pública, pues se trató de una iniciativa en la que la innovación de entregar una computadora por niño y docente se concretó en las instituciones de enseñanza pública, en ventaja frente a la privada. De acuerdo a lo manifestado por los entrevistados del sistema educativo y por informantes calificados en las localidades, su implementación generó un mayor sentido de equidad social: la escuela pública constituye un símbolo de inclusión social en Uruguay y es el ámbito educativo por excelencia de los sectores socialmente más vulnerables.

De acuerdo a las entrevistas realizadas en 2009 y 2010, el efecto simbólico sobre las poblaciones más vulnerables fue muy marcado, el acceso al bien tecnológico “ceibalita” contribuyó a la percepción de inclusión social, es decir, de que son tomados en cuenta estos sectores. Los testimonios recogidos en las entrevistas mostraron la valoración positiva que los entrevistados emitieron acerca de la posesión y de la exhibición realizada por los niños con las computadoras en los espacios públicos de los barrios más pobres y las zonas rurales del país.

Esto evidenció el acceso a un bien de consumo sumamente valorado e inaccesible vía el mercado para los sectores más pobres de la sociedad uruguaya y que es considerado como un factor igualador de oportunidades por

parte de los entrevistados, tanto por su valor monetario como por su valor simbólico.

La alta y positiva valoración del Plan que desde el inicio hizo la población se basa sin duda en los beneficios que éste mismo generó en forma inmediata, en lo referente a la ampliación de oportunidades y a la educación de las niñas y los niños en términos más generales.

Los entrevistados también destacaron el acceso a la información y al conocimiento a través de Internet como uno de los factores más importantes y beneficiosos.

De lo manifestado por los entrevistados, expuesto en el cuadro, se evidencian algunos elementos más beneficiosos para los sectores más excluidos. Es el caso del acceso a información que antes no estaba disponible o implicaba acceder en forma privada y paga. También se menciona la motivación de los niños para estudiar, así como las habilidades digitales adquiridas.

Por otra parte, se observa que los aspectos negativos se registran en torno a cuestiones relacionadas con las nuevas formas de aprender, es decir, que los informantes registran como carencia o perjudicial que no existan actividades características del trabajo escolar. Es el caso de habilidades como el trazo de mapas y la caligrafía o que escriban menos porque “no usan el cuaderno”.

El hecho de haber entregado desde el inicio las computadoras tanto a maestras como a alumnos constituye un factor importante en la educación. A diferencia de la

Tabla 1.
Aspectos positivos y negativos para el aprendizaje, según opinión de padres beneficiarios del Ceibal

Positivo para el aprendizaje	Negativo para el aprendizaje
<p>“Acceden a información que antes no se disponía”</p> <p>“Favoreció para bajar material, leen mucho, leen más porque tienen que leer lo que bajan”</p> <p>“Sabiéndola usar, favorece mucho el estudio porque a veces tenían que pagar un cyber y esperar”</p> <p>“En las letras, aprenden a escribir bien. En la búsqueda de información”</p> <p>“El niño está más interesado en el estudio”</p> <p>“Capacidad en cuanto al acceso, computación e Internet”</p> <p>“En los deberes porque le gusta buscar y encontrar cosas”</p> <p>“Favorece en el conocimiento y la facilidad de escribir. Con la computadora estudian más”</p> <p>“Lo ayudó en todo porque la maestra le da importancia, entonces la cuida mucho y busca información y trabajos”</p>	<p>“Como aspecto negativo es que se olvidaron de los libros”</p> <p>“No usa más el cuaderno. Tienen faltas de ortografía, no escriben más. Retarda el crecimiento si no se lo educa y no lucha por superarse”</p> <p>“En la escritura, tienen muchas faltas, creo que adelanta por un lado pero atrasa por otro”</p> <p>“Escribe menos en el cuaderno, ahora todo es en la computadora. Para él que recién empieza le cuesta dibujar las letras”</p> <p>“Escriben menos, yo creo que es importante la caligrafía”</p> <p>“Escriben menos. Los deberes los ponen todos en la computadora”</p> <p>“Retrasó el uso de mapas, de dibujos, lectura y copia. Desfavorece la ortografía. No saben hacer un mapa”</p>

propuesta de One Laptop Per Child diseñada por Nicholas Negroponte⁸ y su equipo, se incluyó a las maestras como beneficiarias. Esto significó un reconocimiento a su rol en el proceso y, por lo tanto, a la utilización educativa que se buscaba. La adaptación a la idea original evidenció una discrepancia respecto a la teoría de que esta inclusión tecnológica permitiría eludir a los docentes en el proceso educativo, en tanto atajo al conocimiento, como proceso autónomo de los niños.

La incorporación de los docentes careció en un inicio de capacitación para utilizar la tecnología. Progresivamente se fueron creando ámbitos para su formación. Sin embargo, aún persiste la demanda, sobre todo cuando se consulta a estos actores educativos. Las iniciativas, en términos de capacitación, creación de contenidos, participación de la sociedad civil, han sido variadas y han atravesado diversas etapas y experiencias.

Cabe señalar que aun cuando se utilizaba el recurso tecnológico brindado por el Plan en clase o para el aprendizaje, sólo fue considerado como un componente para la evaluación y calificación de las maestras hasta el año 2012. Recién en esa oportunidad se comenzó a consultar a las docentes sobre si lo utilizaban en sus prácticas educativas, valorándolo positivamente en su desempeño.

Uso y apropiación de la ceibalita con fines de desarrollo

A partir de la información analizada podemos sostener que el Plan Ceibal ha contribuido a la reducción de la brecha digital, en términos del acceso y la conectividad, en forma significativa. Desde la perspectiva asumida en este artículo, conocer tanto el uso que se le ha dado a las ceibalitas como su evolución es importante para analizar la brecha y la apropiación con fines de desarrollo humano y, dado el contexto, con fines educativos.

A partir de las encuestas de seguimiento y monitoreo del propio Ceibal se constata un uso típico infantil de las ceibalitas fuera de la escuela: principalmente las usan para navegar,⁹ jugar, sacar fotos y dibujar (Cepal, 2009, pp. 54-55). Posteriormente, y debido a la implementación de iniciativas específicas, las utilizan para programar (lo hace el 50% de los niños).

Estos usos dependen, en parte, del estímulo recibido en la escuela, de los recursos brindados por el Ceibal y de los distintos programas existentes. No son estáticos y registran distintas trayectorias que dan cuenta de su evolución en distintos sentidos.

En la investigación de 2010 se sistematizaron dos tipos de trayectorias de uso. La primera indica la evolución de un uso inicial intensivo hacia una disminución del uso. La segunda da cuenta de un uso inicial que se va diversificando.

La trayectoria uno es la que cursa la mayoría de los niños. Indica que luego de un uso intensivo debido a la moti-

lación y entusiasmo inicial, el uso se estanca y disminuye. Los elementos que dan cuenta de este desestímulo son:

- La pérdida del entusiasmo por el aparato nuevo
- Los usos repetidos (de juegos, sacar fotos, filmar...)
- Problemas técnicos de conectividad o bloqueo
- Falta de estímulo de la escuela y las maestras en el uso escolar
- Falta de conectividad en la casa
- La existencia de otra computadora en el hogar

La segunda trayectoria demuestra una evolución de un inicial uniforme en pocas tareas pero que evoluciona a una diversidad, acompañada en algunos casos de mayor uso o uso más intenso. En esta ocasión no fueron muchos los casos en los que los entrevistados manifestaron que los niños incrementaron el uso. Tal evolución se constató fundamentalmente en hogares que poseían computador con anterioridad al Plan y que pertenecían esencialmente a pequeñas localidades o barrios de contexto desfavorable.

Algunos señalamientos realizados por los entrevistados en esta evolución, son:

- Siguieron entusiasmados con los usos lúdicos y se ampliaron los juegos y la búsqueda de los mismos
- El uso aumentó con la demanda de la utilización por parte de la escuela: pedidos y tareas específicas solicitadas por la docente
- El uso cambió: “La siguen usando mucho, pero antes más para juegos, ahora más para material”
- La existencia de una diversificación de distintos tipos de uso: “[Aumentó,] porque pudieron realizar otras actividades, no siempre el mismo juego”. “La usa cada vez más porque va aprendiendo, la usa para poemas, escritura, sacar fotos”. “La sigue usando para todo. Antes sólo [jugaban], ahora buscan en Internet y bajan música, buscan *más cosas*”.
- La posibilidad de conexión a Internet ayudó a que los niños se mantuvieran interesados y buscaran nuevos usos y finalidades en el uso, diversificándolo
- La diversificación de los usos y los programas, incluyendo la actualización de los mismos, provocó profundización y aumento de usos.

En la segunda trayectoria se profundiza e intensifica el uso. En la primera el uso disminuye con los problemas de conectividad y falta de acompañamiento adulto o docente, y por lo tanto el uso repetitivo resulta un desestímulo. En sentido contrario, el acceso a nuevos contenidos favorece el uso. De esto se concluye que el rol motivacional es central para un uso intensificado, particularmente en el ámbito educativo. El estímulo de la escuela es fundamental pero también lo son los aspectos de infraestructura y mantenimiento de las máquinas en funcionamiento, como la conectividad.

Desde 2010 a la fecha sendas iniciativas se han desarrollado a los efectos de subsanar estos problemas y fomentar así el uso más provechoso del recurso tecnológico. Se pueden mencionar las mejoras en la infraestructura: más puntos de acceso público, conectividad en las escuelas y logística de reparación de las computadoras. Se han ampliado y aumentado los contenidos disponibles en la página de Ceibal, así como las iniciativas de desarrollo de los estudiantes; esto incluye libros de texto, juegos, presentaciones, etcétera. Se han ensayado distintos apoyos a las escuelas para estimular el uso educativo. Figuras como el maestro de apoyo ceibal, la facilitadora, los maestros comunitarios, o incluso iniciativas de la Universidad (Flor de Ceibo,¹⁰ o de voluntarios (Rapceibal)¹¹ contribuyen a apoyar este trabajo. Además, se han desarrollado proyectos concretos de robótica, competencias en Matemáticas, evaluaciones en línea, entre otros, que también han contribuido con esta tendencia.

En suma, al inicio se registra un uso intensivo por parte de los niños por la novedad y el entusiasmo de explorar los contenidos de las mismas, principalmente. Luego de este primer impacto, el uso decae en frecuencia, o aumenta, dependiendo de las características de los hogares y de la estimulación al uso por parte de la escuela y el hogar. La utilización intensiva al inicio tiende a disminuir en la mayoría de los casos, en tanto que un grupo más pequeño la intensifica o la mantiene mediante la diversificación del uso. Se detectó que esta evolución está determinada por las características de los hogares y de la estimulación del uso por parte de la escuela y de la maestra en particular. La principal fuente de aprendizaje en el uso está en la continuidad, diversificación y profundización del mismo. En tal sentido, resulta fundamental destacar que no hay una evolución lineal del uso, sino factores que indican que el uso por parte de los niños se oriente en uno u otro sentido, particularmente en el uso educativo. Las iniciativas realizadas por esta política, que trascienden lo tecnológico y que no se limitan a brindar el recurso y la infraestructura, aunque los incluye, así como su mejora y perfeccionamiento, es lo que ha permitido un avance en los usos de las ceibalitas.

Aun cuando existen estudios que dan cuenta de avances y limitaciones respecto al beneficio educativo de este tipo de iniciativas, no hay elementos concluyentes en términos absolutos (Sunkel y Trucco, 2012). Los estudios realizados sobre Ceibal evidencian la importancia que ha tenido el acceso a la información y al conocimiento a través del acceso a Internet para el aprendizaje. Se trata de uno de los principales elementos destacados tanto por los encargados de los niños, como por las docentes. Según ellos, significó un salto cualitativo sobre todo para los sectores que estaban más excluidos del acceso a estos recursos, desde el punto de vista económico (los más pobres) o territorial (las zonas rurales) (Rivoir, 2010).

En los ítems anteriores pudimos observar la importancia del aspecto motivacional en el uso educativo que

los niños han hecho de las ceibalitas. La investigación realizada en los estudios de caso de cuatro escuelas de la periferia de Montevideo (Rivoir y Lamschtein, 2012b) visualiza que este aspecto se encuentra a varios niveles. A nivel funcional, por parte de la Dirección del centro educativo, de la maestra e incluso de los inspectores que consideran importante el uso de la ceibalita en sus evaluaciones. Un factor central es el estado y mantenimiento de la máquina y la estabilidad de la conectividad. Se trata de componentes esenciales para el trabajo y la utilización en el aula, por ende, determinan un mayor uso en la escuela así como un uso educativo por parte de los niños. La importancia del aspecto motivacional también se evidencia en la contribución a la autoestima de los niños manifestada por los docentes o el orgullo que demuestran los adultos de los hogares —madres y padres u otros familiares—. Lo cual tiene una altísima repercusión e impacto positivo sobre todo para las poblaciones más excluidas socioeconómica, territorial y culturalmente (Rivoir, 2010; Rivoir y Lamschtein, 2012a).

La adquisición de habilidades digitales y el recurso para el entretenimiento fueron indicados tanto por los decisores del Plan Ceibal en sus evaluaciones del mismo, como por los propios niños beneficiarios, sus progenitores y los actores a nivel de las escuelas, maestras y directores, en todas las investigaciones. En definitiva, se trata de una reducción de la brecha a partir de afectar la desigualdad en el acceso pero también en las habilidades y en los usos. Esto conforma nuevas oportunidades para el desarrollo humano logradas a partir de la construcción de capacidades específicas de la sociedad de la información y el conocimiento.

Todos estos aspectos que contribuyen al desarrollo humano se generan en un marco de dificultades, obstáculos y adversidad. En particular, a pesar de haber mejorado la situación socioeconómica del país y la priorización de la educación como política social en particular, los contextos socioculturales de trabajo en las zonas más deprivadas en las que se implementa el Ceibal implican condiciones de trabajo muchas veces adversas. A partir del estudio de la implementación de Ceibal en cuatro escuelas de contexto crítico se pudieron analizar cuáles son los componentes más destacables en ese sentido.

En primer lugar, se comprobó que el mal estado de las máquinas es un problema central, según manifestaban los docentes. Este diagnóstico coincide con lo detectado por Ceibal respecto a que en 2012 en los sectores de contexto más desfavorable una tercera parte de las máquinas no estaba en funcionamiento.¹² Lo cual ha motivado acciones e intervenciones específicas para solucionar el problema, considerando sobre todo que afecta mayormente a los niños de escuelas de población más vulnerable.

Según los profesores, la existencia de un porcentaje alto de equipos fuera de funcionamiento consume mu-

cho tiempo y energía, propia y de la institución. Desestimula el trabajo con ese recurso con consecuencias sobre la frecuencia y calidad de uso. Se genera una brecha de segundo orden entre aquellos niños que tienen la máquina en condiciones de uso y aquellos que no. Esto evidencia que se reproduce la desigualdad social sobre la brecha digital de uso, aun en el marco de una política de reducción de la misma, por tanto, se requiere de atención específica.

En este sentido, es importante implementar acciones que estimulen los usos en contexto. La implementación de estímulos, apoyos y acompañamientos casi a la medida de la población, más allá de las virtudes de la universalización de la política.

En esta investigación sobre la implementación del Plan en escuelas de contexto social crítico (Rivoir y Lamschtein, 2012a) se reafirma lo que se había analizado en 2010: se mantiene la centralidad de los docentes en el proceso de apropiación de la tecnología. La importancia de intensificar el uso por parte de las maestras y en particular el uso educativo. En la perspectiva de los actores, la falta de preparación parece ser un factor importante, a pesar de las múltiples iniciativas desarrolladas al respecto.

Algunos de los entrevistados de los centros educativos destacan también la importancia de capacitar a la población para la recepción de este beneficio y el cuidado del mismo. Afirman que con esto podrían mejorar el estado de las máquinas y el buen uso. Lo cual lograría evitar esa segunda brecha creada entre quienes tienen la ceibalita en funcionamiento y quiénes no.

En suma, a la vez que se constatan los factores que contribuyen al desarrollo humano surgen elementos críticos y constricciones vinculadas al contexto socioeconómico y cultural que limitan el aprovechamiento del recurso tecnológico con ese fin: la dimensión social que refiere a las capacidades sociales y culturales de los sectores más privados que constriñen el acceso y el uso a pesar del beneficio otorgado por la política; de allí la importancia de capacitar tanto a los actores educativos en el uso educativo de la ceibalitas como a la población en el uso y cuidado de las mismas.

Como hemos podido observar, a partir del aprovechamiento de los recursos brindados en el marco de la política, y aun partiendo de condiciones mínimas de acceso, se ha podido diversificar los usos de las ceibalitas y consolidar oportunidades de desarrollo humano. La evolución de estos usos se ha modificado según las capacidades, las condiciones del contexto sociocultural de las personas que las incorporan a sus vidas, y las actividades implementadas con tal fin en los centros educativos. Sin embargo, mientras se reducen desigualdades de partida surgen otras que denominamos brechas de segundo orden, por trascender el acceso y ser relativas al uso y apropiación, limitadas por elementos del contexto social.

Conclusiones

En este artículo se retomaron hallazgos de tres investigaciones sobre la primera experiencia de implementación de la propuesta “un niño una computadora” a nivel universal en la educación pública, el Plan Ceibal de Uruguay.

A partir del análisis estadístico de las encuestas de hogares en el período 2006-2012 se constató que se produjo una reducción de la brecha digital de acceso asociada a la puesta en marcha del Plan Ceibal. En particular, con beneficio para los sectores económicamente más vulnerables de la población.

Se verificaron y analizaron otros cambios relativos a distintas dimensiones de la brecha digital que contribuyen al uso de las TIC con fines de desarrollo humano. Es el caso del acceso a información y conocimiento del que han sido especialmente beneficiados —y lo han valorado así— los sectores social, cultural, económica y territorialmente más desfavorecidos. Se destaca el significado simbólico de la posesión de la computadora, el impacto en la autoestima de los niños y el acceso a más oportunidades por el desarrollo de habilidades digitales. Tal reducción de las desigualdades fue constatada en centros educativos y zonas donde residen los niños provenientes de las poblaciones más excluidas.

En el período estudiado Uruguay experimentó cambios favorables y sostenidos en el tiempo en sus indicadores de desarrollo humano. Esto favoreció y generó un contexto de oportunidades crecientes para diversos sectores de la población beneficiaria del Ceibal. Se puede afirmar que se trató de un proceso que evidencia un círculo virtuoso de construcción y retroalimentación de oportunidades a distintos niveles (económico, educativo y cultural). Cabe suponer entonces que esta retroalimentación deberá continuar para esperar mejores resultados.

No obstante, se constató que como desigualdad digital la brecha digital interacciona con otras desigualdades sociales. Éstas influyen en la capacidad de apropiación de los niños en forma diferencial. Los niños en condiciones más vulnerables desde el punto de vista social y cultural también son los más afectados en cuanto a privaciones digitales, ven disminuidas sus oportunidades aun en el marco de los beneficios de la política mencionados. Es en esta población donde hay menos máquinas en funcionamiento y, por ende, más dificultades para su uso y para el aprovechamiento educativo en particular.

Se puede concluir que los usos y el aprovechamiento dependerán de la evolución de las condiciones de vida en general de la población y de la consolidación de acciones e iniciativas específicas para fomentar estos usos en los distintos sectores y actores de la población. Dadas las desigualdades preexistentes, iniciativas de carácter homogéneo sólo servirán para reproducirlas. Se requiere de iniciativas específicas y contextualizadas, de acuerdo a las condiciones de partida, para lograr una contribución al desarrollo humano, particularmente en sus dimensio-

nes social y educativa. Persisten desafíos para continuar profundizando en dichas transformaciones. No se trata de meros avances tecnológicos sino de procesos sociales, de innovación pedagógica e institucional a nivel de enseñanza pública.

Para finalizar, cabe destacar que la privación de oportunidades derivada de las dificultades de acceso a las TIC en Uruguay tiende a ser eliminada y la derivada de las desigualdades en el uso y el aprovechamiento también ha disminuido significativamente. Este devenir ha constituido al acceso y al aprovechamiento educativo de las TIC en un derecho de los niños y niñas uruguayos y no un privilegio de pocos. Es de esperar que se produzca una consecuente reducción de la exclusión digital y una mayor equidad en la inclusión digital que derive en la inclusión social y el desarrollo humano en esta sociedad de la información y el conocimiento.

Notas

¹ Ésta se consolida a partir de varios elementos: la revolución producida por la incorporación de las TIC a todos los ámbitos; la reestructuración socioeconómica del capitalismo y estatismo; los movimientos socioculturales de los años sesenta en EUA y Europa; la consolidación de un nuevo paradigma tecnológico basado en TIC; el proceso de globalización; las manifestaciones culturales hipertextuales, en particular Internet; la debacle del Estado nacional, la redefinición de la representación política; la crisis de las bases del patriarcalismo que redefine la formación de la personalidad; el vacío institucional a partir de crisis del Estado y la familia y la consolidación y expansión de comunas fundadas en valores; el avance del conocimiento científico; los cambios culturales, y la redefinición de la relación entre ciencia y naturaleza (Castells, 2000).

² Los informes y otras publicaciones basadas en estas investigaciones están disponibles en línea y referenciados en la bibliografía del presente artículo.

³ Se diseñó una muestra teórica para la selección de los entrevistados con base en la selección de cuatro regiones socioeconómicas del país, buscando contemplar la diversidad existente (Veiga y Rivoir, 2004). Es una muestra estratificada de los hogares por barrios de contexto desfavorable (BCD), barrios de contexto favorable (BCF) y pequeñas localidades (PL); los hogares entrevistados tenían que tener al menos un año de incorporación al Plan Ceibal, de modo de controlar el tiempo de exposición al Plan, además de que se considera éste un plazo razonable para que la “ceibalita” ya se encuentre incorporada a la dinámica y rutina de los usuarios.

⁴ Ver <http://www.agesic.gub.uy/innovaportal/v/258/1/agesic/agenda_digital.html> [fecha de consulta: 30 de julio de 2014].

⁵ Decreto N° 144 del 18 de abril de 2007.

⁶ Laboratorio Tecnológico del Uruguay, Administración Nacional de Educación Pública, Consejo Directivo Central, Consejo de Educación Primaria, Ministerio de Educación y Cultura, Agencia para el Desarrollo del Gobierno de Gestión Electrónica y la Sociedad de la Información y del Conocimiento, Agencia Nacional de Investigación e Innovación, Administración Nacional de Telecomunicaciones.

⁷ Según Serna (2010), plantean una articulación Estado-sociedad civil que frena procesos privatizadores y revaloriza al sector público; adoptan un enfoque desde los derechos ciudadanos y humanos; la transferencia de ingresos monetarios con condicionalidades para las familias; políticas focalizadas hacia una diversidad de vulnera-

bilidades y lucha contra la discriminación de edad, género y raza; reconocimiento de los límites de las políticas sociales para la superación de problemas estructurales; articulación de las mismas a una matriz de protección social a mediano y largo plazo.

⁸ Ver <<http://one.laptop.org/about/education>> [fecha de consulta: 30 de julio de 2014].

⁹ Ver <<file:///C:/Users/FCS%202014/Downloads/EVALUACION%20ANUAL%20EN%20PRIMARIA%202009%20-%202011.pdf>> [fecha de consulta: 30 de abril de 2014].

¹⁰ Ver <<http://www.flordeceibo.edu.uy/>>.

¹¹ Ver <<http://rapceibal.info/>>.

¹² Ver “Resultados del monitoreo del parque de XO en primaria según contexto sociocultural 2005–ANEP, abril-agosto 2012, Departamento de Monitoreo y Evaluación Plan Ceibal, en <<file:///C:/Users/FCS%202014/Downloads/Anexo-Resultados-del-estado-del-parque-de-XO-en-Primaria-2012-segun-contexto-2005-QFWLBE.pdf>> [fecha de consulta 30 de julio de 2014].

Referencias

- Camacho, K. (2010), “Internet: ¿una herramienta para el cambio social? Elementos para una discusión necesaria”, 1 de octubre, en <<http://sulabatsu.com/blog/tic-sociedad/internet-una-herramienta-para-el-cambio-social-elementos-para-una-discusion-necesaria/>> [fecha de consulta: 18 de febrero de 2014].
- Castells, M. (2000), *La era de la información. Vol. 1, La Sociedad Red*, Barcelona, Alianza Editorial.
- Castells, M. y P. Himanen (2013), “Models of Development in the Global Information Age: Constructing an Analytic Framework”, en M. Castells, y P. Himanen (eds.), *Reconceptualizing Development in the Global Information Age*, (eds.), Oxford, Oxford University Press, pp. 7-25.
- Ceibal (2009), *Primer informe nacional de monitoreo y evaluación del impacto social del Plan Ceibal*, Montevideo, Área de Monitoreo y Evaluación de Impacto Social del Plan Ceibal.
- Ceibal (2014), *Cuarto Informe de Evaluación y Monitoreo del Plan Ceibal*, en <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Resultados-Monitoreo-Estado-Parque-PRIMARIA_Setiembre_2013_Final.pdf> [fecha de consulta: 30 de julio de 2014].
- Claro, M., A. Espejo, I. Jara y D. Trucco (2011), *Aporte del sistema educativo a la reducción de las brechas digitales. Una mirada desde las mediciones PISA*, Documentos de Proyectos, núm. 456, Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal)- Naciones Unidas.
- Dubois, A. (2005), “Una lectura de las tecnologías de la información y la comunicación desde el desarrollo humano”, en A. Dubois y J. J. Cortés, *Nuevas tecnologías de la comunicación para el desarrollo humano*, Bilbao, Instituto Hegoa, en <http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/15190/original/Cuaderno_de_trabajo_37.pdf> [fecha de consulta: 30 de julio de 2014].

- Garibaldi, L. y M. Ibarra (2011), "Plan Ceibal: mucho más que distribución de computadoras", *La Educ@ción. Revista Digital*, núm. 145, en <http://www.educoas.org/porta1/La_Educacion_Digital/laeducacion_145/studies/EyEP_garibaldi_ES.pdf> [fecha de consulta: 30 de julio de 2014].
- Gascó, M., F. Equiza y M. Acevedo (2007), *Information Communication Technologies and Human Development: Opportunities and Challenges*, EUA-Londres, Idea Group Publishing.
- Hardgreaves, A. (2003), *Enseñar en la sociedad del conocimiento*, Barcelona, Ediciones Octaedro.
- Hargittai, E. (2004), "Internet Access and Use in Context", *New Media and Society*, vol. 6, núm. 1, pp. 137-143.
- Hargittai, E. (2010), "Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the 'Net Generation'", *Sociological Inquiry*, vol. 80, núm. 1, febrero, pp. 92-113.
- INE (2014), *Estimación de la pobreza por el método del ingreso 2013*, Montevideo, Instituto Nacional de Estadísticas, en <<http://www.ine.gub.uy/biblioteca/pobreza/Pobreza%202013/Estimaci%C3%B3n%20de%20la%20pobreza%20por%20el%20M%C3%A9todo%20del%20Ingreso%202013.pdf>> [fecha de consulta: 30 de julio de 2014].
- Mansell, R. (2002), "From Digital Divides to Digital Entitlements in Knowledge Societies", *Current Sociology*, vol. 50, núm. 3, pp. 407-426.
- Mística, Comunidad Virtual Mística (2002), "Comunidad Virtual trabajando la Internet con visión social", *Red sobre el Impacto Social de las TIC*, en <<http://redistic.org/index.htm?body=proyectosj>> [fecha de consulta: 30 de julio de 2014].
- Piscitelli, A. (2009), *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia cognitiva y arquitecturas de la participación*, Buenos Aires, Santillana.
- PNUD (2001), *Poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano*, Informe sobre Desarrollo Humano 2001, Washington, DC., Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Rivoir, A., coord. (2010), *El Plan Ceibal: impacto comunitario e inclusión social*, informe de investigación, en <<http://www.observatic.edu.uy/wp-content/uploads/2011/04/Informe-Final-CEIBAL-inclusi%C3%B3n-social-Rivoir-Pittaluga.pdf>> [fecha de consulta: 30 de julio de 2014].
- Rivoir, A. y S. Lamschtein (2012a), "Plan Ceibal, un caso de usos de las tecnologías de información y de las comunicaciones en la educación para la inclusión social", en G. Sunkel y D. Trucco (eds.), *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de la inclusión educativa en América Latina: algunos casos de buenas prácticas*, Santiago de Chile, Cepal-Naciones Unidas, pp. 125-144.
- Rivoir, A. y S. Lamschtein (2012b), *Cinco años del Plan Ceibal. Algo más que una computadora*, Montevideo, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Robinson, J. P., P. Di Maggio y E. Hargittai (2003), "New Social Survey Perspectives on the Digital Divide", *IT & Society*, vol. 1, núm. 5, pp. 1-22.
- Sassi, S. (2005), "Cultural Differentiation or Social Segregation? Four Approaches to the Digital Divide", *New Media & Society*, vol. 7, núm. 5, pp. 684-700.
- Selwyn, N. (2004), "Reconsidering Political and Popular Understanding of the Digital Divide", *New Media & Society*, vol. 6, núm. 3, pp. 341-362.
- Sen, A. (2001), *Desarrollo y libertad*, Bogotá, Planeta.
- Sen, A. y B. Kliksberg (2007), *Primero la gente. Una mirada a la ética del desarrollo desde los problemas del mundo desarrollado*, Barcelona, Ediciones Deusto.
- Serna, M. (2010), "Pobreza y políticas de pobreza: desafíos para la construcción de la ciudadanía social en el Uruguay contemporáneo", en M. Serna (coord.), *Pobreza y (des)igualdad en Uruguay: una relación en debate*, Montevideo, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso)/Universidad de la República, 135-151.
- Silveira, M. (2007), "Parte 1. Estimación y estructura del GPS para el período 2002-2006. Prioridad fiscal y macroeconómica del GPS", *Identificación y análisis del Gasto Público Social en Uruguay, 1910-2006*, Montevideo, Ministerio de Desarrollo Social, en <<http://www.mides.gub.uy/GPS/index.html>>, [fecha de consulta: 18 de febrero de 2014].
- Sorj, B. y L. Guedes (2006), *Internet y pobreza*, Montevideo, Ediciones Trilce.
- Stewart, C. M., G. Gil-Egui, Y. Tian y M. Pileggi (2006), "Framing the Digital Divide: A Comparison of US and EU Policy Approaches", *New Media & Society*, vol. 8, núm. 5, octubre, pp. 731-751.
- Sunkel, G. y D. Trucco, eds. (2012), *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de la inclusión educativa en América Latina: algunos casos de buenas prácticas*, Santiago de Chile, Cepal-Naciones Unidas.
- Sunkel, G., D. Trucco y A. Espejo (2013), *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional*, Santiago de Chile, Cepal-Naciones Unidas.
- Warschauer, M. (2003), *Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide*, Cambridge-Londres, Massachusetts Institute of Technology Press.
- Zheng, Y. y G. Walsham (2008), "Inequality of What? Social Exclusion in the e-society as Capability Deprivation", *Information Technology & People*, vol. 21, núm. 3, pp. 222-243.

Recibido: 11 de abril de 2014

Aceptado: 30 de julio de 2014

***Autora: Ana Rivoir**

La doctora Ana Rivoir es profesora agregada en régimen de dedicación total en el Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Uruguay. Es Investigadora y coordinadora del grupo de investigación ObservaTIC en temas de desarrollo humano y tecnologías de la información y la comunicación.

<ana.rivoir@cienciassociales.edu.uy>.

Entre sus publicaciones más recientes se encuentran:

Rivoir, A. (2013), "Enfoques dominantes en las estrategias para la sociedad de la información y el conocimiento: el caso uruguayo 2000-2010", *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 33, pp. 11-30,

Rivoir, A. (2012), "One Laptop per Child and Bridging the Digital Divide: The Case of Plan Ceibal in Uruguay", *Information Technologies & International Development*, vol. 84, pp. 145-159.

Rivoir, A. (2009), "Innovación para la inclusión digital. El Plan Ceibal en Uruguay", *Mediaciones Sociales*, vol. 4, pp. 299-328.

Cómo citar este artículo:

Rivoir, Ana (2014), "Desarrollo humano y brecha digital: contribución del Plan Ceibal", *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, núm. 34, septiembre-octubre, pp. 57-70, en <<http://version.xoc.uam.mx/>>.

Jóvenes conectados y participación política ciudadana en el proceso electoral de México en 2012



María Elena Meneses Rocha, Enedina Ortega Gutiérrez, Gustavo Adolfo Urbina Cortés*
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, campus ciudad de México

RESUMEN: El presente artículo se desprende de un estudio que contó con el apoyo del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) para conocer de forma general los hábitos y perspectivas de los jóvenes en torno a la participación política, la libertad de expresión y el uso de redes sociales durante el proceso electoral de 2012.

Mediante la aplicación de encuestas *offline* y *online*, de observación en una de las marchas convocadas por el movimiento #YoSoy132, complementada con etnografía virtual, los autores obtuvieron datos relevantes, si bien no generalizables sobre el vínculo entre conectividad y participación política.

El estudio de carácter descriptivo y exploratorio permitió constatar que la penetración digital y la presencia de una cultura convergente son elementos importantes en el favorecimiento de la participación y la libre expresión, como en el caso de los jóvenes del movimiento #YoSoy132; aunque no podemos sobredimensionar su importancia ni mucho menos apuntar hacia una relación en la cual el enlazamiento tecnológico y en red sea causa suficiente y necesaria para el involucramiento cívico.

Los autores analizan los datos obtenidos y sostienen que existe una posibilidad independientemente de la heterogeneidad de las condiciones juveniles, que parece permear de modo más o menos generalizado al quehacer político dado por el mundo digital y las posibilidades que representa para el establecimiento de nuevos vínculos con el poder.

PALABRAS CLAVE: redes sociales, movimientos sociales, participación política.

Connected youth, political and civic participation in the 2012
mexican federal elections

Pp. 71-92, en Versión. Estudios de Comunicación y Política
Número 34/septiembre-octubre 2014, ISSN 2007-5758
<<http://version.xoc.uam.mx>>

ABSTRACT: This article comes from a research that had the support of the United Nations Development Programme (UNDP) to study in a general way the habits and perspectives of young people regarding political participation, freedom of speech and the use of social networks during the Mexican electoral process of 2012.

The methodology included an online and offline survey, the observation of protests organized by the #YoSoy132 movement and virtual ethnography. The authors obtained relevant data that could not be generalized but still pointed towards a link between connectivity and political participation.

The study has an exploratory and descriptive nature that verifies how digital penetration and the presence of a convergent culture are important elements that favor participation and free expression, as it is the case of the young people from the #YoSoy132 movement. The observations cannot be overestimated nor is it possible to point a relation in which the technological and network linking is a sufficient and necessary reason for civic engagement.

The authors analyze the data obtained and support the existence of a possibility regardless the heterogeneity of juvenile conditions. This possibility seems to permeate in a more or less generalized way the political agenda given by the digital world and the possibilities that it represents for the establishment of new links of power.

KEY WORDS: social networks, social movements, political participation.

Introducción

MOVILIZACIONES CON UN ALTO COMPONENTE JUVENIL, como “los indignados” de la Puerta del Sol en España, los “Occupy” en Wall Street, las revueltas en África del Norte o el movimiento #YoSoy132 en México, constituyen fenómenos de acción colectiva que, por la especificidad de sus contextos, causas enarboladas y propósitos, no son de todo comparables entre sí. Sin embargo, en todos ellos figura un componente transversal que alude a las expresiones, contenidos, formas y prácticas que revisten las condiciones juveniles puestas en juego, así como a la apropiación de redes digitales, a partir de las cuales se redimensiona y resignifica la participación política.

La lógica de acción y el aglutinamiento que evidencian movilizaciones como las antes mencionadas nos hacen conscientes de que la categoría *joven* es de difícil definición para las ciencias sociales. De ahí que, siguiendo a García Canclini (2012), reconozcamos la necesidad de romper con la caracterización de la juventud como un conjunto homogéneo delimitado por la edad, para tratar de explicarla a partir de otras miradas.

La investigación socioantropológica ha dado cuenta de estas limitaciones y ha propuesto categorías como “condición juvenil” (Reguillo, 2010) que extienden la mirada a circunstancias socioculturales tales como la exclusión, la cual no sólo se palpa en las escasas oportunidades de empleo, de acceso a la educación superior, en la creciente pauperización, sino en la brecha entre conexión y desconexión a las redes digitales y en la capacidad de apropiarse de sus contenidos para su propio beneficio y el de su comunidad.

Asumimos que denominar a los jóvenes como la “generación digital” o “nativos digitales” impide comprender la complejidad que se desprende de la relación entre ellos y la tecnología. No todos los jóvenes mexicanos están conectados ni todos participan a través de las redes digitales de manera significativa para su desarrollo humano. Sin embargo, sabemos que generalizar la condición de conectividad resulta al menos tan equivocado como ser omisos de la importancia de la penetración de las nuevas plataformas tecnológicas y en red en la cotidianidad juvenil.

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Juventud 2010 (Imjuve, 2011), el panorama de alcance del mundo digital se caracteriza por

- un acceso limitado, en el cual sólo 28,5% de los jóvenes mexicanos posee condiciones de conexión a plataformas digitales desde su hogar;
- un empleo acotado, en el cual sólo 69,5% posee las competencias mínimas de uso, acceso y aprovechamiento de los recursos en red; y,
- un acercamiento paulatino y estratificado a las tecnologías telemáticas, en el que sólo 8,6% de los jóvenes tienen una antigüedad como usuarios superior a los cinco años.

Acorde con datos incluidos en esa misma encuesta, la brecha de conectividad se hace presente también al considerar las diferencias regionales. Por ejemplo, en la ciudad de México, donde se enmarca nuestro estudio, 42,3% de los jóvenes manifestó tener Internet desde

casa; cuestión altamente contrastante frente a lo reportado en estados con un alto grado de rezago, como Oaxaca y Chiapas, donde sólo 12,8% y 8,2% de los encuestados, respectivamente, reportó tener acceso a la red (Imjuve, 2011).¹

Considerando así los escenarios en los cuales se circunscriben tanto las condiciones juveniles como las competencias digitales, en el presente estudio optamos por problematizar a “la juventud como un conjunto situado de respuestas categóricas a las consecuencias de la globalización, a las reformas del mercado, y a las nuevas mediaciones de la modernidad” (Urteaga, 2012, p. 27). Defendemos, en esa tesitura, que la juventud es una posición desde y a través de la cual se experimenta el cambio sociocultural y al mismo tiempo un complejo objeto de estudio. Focalizar nuestra atención en la juventud como una posición del sujeto constantemente reconstituida nos permite preguntar y analizar la participación política, la libertad de expresión y el uso de las redes sociales relacionándolas con procesos culturales más amplios que se encuentran en marcha.

Entre los jóvenes conectados con capacidades digitales y cultura convergente (Jenkins, 2009) pareciera incuestionable que las redes digitales están redefiniendo su participación político ciudadana, entendida a partir de los supuestos de Robert Dahl (1992) en relación con la democracia participativa, asumiendo que se extiende más allá del voto y la militancia partidista, hacia la influencia ciudadana en la toma de decisiones.

Empero, el escenario no sólo presenta atisbos de una reconfiguración que implica la imbricación entre el panorama digital y la juventud. En distintas latitudes del mundo, diversos instrumentos de opinión dan cuenta del malestar generalizado con la democracia representativa. Acorde con información comparada entre datos del Eurobarómetro y el Latinobarómetro de 2009, la democracia en Europa alcanzó una aprobación de 54% mientras que en América Latina sólo 44% de los ciudadanos encuestados manifestó su satisfacción con dicho régimen.

Entre 2010 y 2011 el apoyo a la democracia en la región latinoamericana disminuyó de 61% a 58%, en tanto que en México dicho indicador de satisfacción decreció de 49% a 40%; en este país sólo 23% de los ciudadanos dijo encontrarse satisfecho con el nivel actual de democracia (Latinobarómetro, 2011, pág. 98).

Estamos de acuerdo con Dahlgren (2011) cuando señala que el establecimiento de vínculos entre gobernantes y ciudadanos, sobre todo con los jóvenes, es imprescindible para que algo semejante a la democracia tenga lugar. No obstante, por encima de todo afán prescriptivo, se continúa careciendo de claves suficientes para comprender cómo se caracterizan las prácticas participativas actuales de dichos jóvenes, y la relación que guardan estas formas de involucramiento y expresión en la aparente brecha entre el funcionamiento del régimen y las expectativas políticas de sus ciudadanos.²

Entendemos Internet como una construcción tecnológica, social y cultural (Bijker, W. E., T. Hughes y T. Pinch., 1989; Hine, 2005) que no detona *per se* la participación. Es mediante prácticas culturales, simbólicas e imaginarios individuales y colectivos que los individuos someten la tecnología a procesos de amoldamiento. En este sentido, sostenemos, como Bimber (2003) y Norris (2000), que aquellos ciudadanos que participan cívicamente en el mundo *offline* lo hacen en el entorno *online*; y los rasgos sociotécnicos de éste potencian dichas prácticas. Esto es, hay una convivencia de entornos que no se excluyen, por el contrario, se complementan.

La arquitectura de la red ubicua, descentralizada, interactiva y esquivada al control tradicional pareciera coadyuvar a la revitalización de la democracia representativa, al permitir la participación directa, sin mediaciones, mediante contradiscursos que se construyen gracias a lo que Manuel Castells (2009) denomina “autocomunicación de masas”, lo que favorece la libertad individual y establece nuevas formas de relación e interlocución con el poder.

Para que todo esto tenga lugar se requieren algunas condiciones imprescindibles como la conexión, la educación, las competencias digitales-convergentes, así como una cultura política ciudadana que no sólo tenga lugar en el marco institucional, como los partidos políticos, sino que se oriente a prácticas cívicas autónomas, ya sea a través de organizaciones civiles o acciones colectivas (Coleman y Blumler, 2009; Bennett, 2011; Jenkins, 2009). Estas prácticas y acciones tienen por objeto influir en la toma de decisiones por parte de actores tradicionales, como el gobierno y los propios partidos (Verba, Nie y Kim, 1987), demandando un marco de garantías para el ejercicio pleno de la libertad de expresión y los derechos ciudadanos. Entender el papel de las redes sociales como potenciales plataformas que favorecen la articulación de una esfera pública alterna o bien diaspórica en relación con la que se construye alrededor de los medios tradicionales (Papacharissi, 2009; 2010) adquiere un carácter imprescindible.

Partimos del supuesto de que la democracia en la actualidad no puede descansar en una sola esfera pública, como señala Nancy Fraser (1990), sino en una multiplicidad de públicos o contrapúblicos con capacidad de recibir información, opinar y participar. Este conjunto de esferas no sólo articula discursos de opinión, también favorece la construcción de identidades y podría contribuir a una equidad participativa. En tiempos de Internet los contrapúblicos tienen cada vez más herramientas tecnológicas asequibles para participar en la creación de la opinión pública y en la agenda. Las movilizaciones del norte de África así lo demuestran, las redes sociales coadyuvieron con la disidencia a organizar las protestas, a esquivar los controles estatales y, sobre todo, a trascender lo local.

Al respecto, consideramos que las redes sociales y su entorno de plataformas digitales constituyen espacios potenciales de empoderamiento de grupos usualmente

marginados de la esfera pública, que desafían al poder tradicional con sus contradiscursos, sus propias interpretaciones de la realidad y con identidades específicas, las cuales no parecen estar cabalmente representadas por las instituciones —y en el caso de México, tampoco por los medios de comunicación como la televisión, el medio a través del cual la mayoría de los mexicanos se “mantienen informados”.³

Probablemente estamos ante la emergencia de nuevas formas de expresión y participación política ciudadana o simplemente presenciando una reconfiguración de éstas en tiempos de Internet.

Por otra parte, estamos conscientes de que no sólo los jóvenes usan las redes sociales, cada vez se observa más cómo otras generaciones incorporan las plataformas digitales a su vida productiva y afectiva (Ortega, 2012).

Con base en lo observado en nuestros espacios cotidianos y por su permanencia en la universidad, en donde la computadora y los dispositivos se han convertido en herramientas indispensables, sostenemos que los universitarios son quienes se han apropiado en mayor medida de tales plataformas.

Consideramos las redes sociales como estructuras horizontales, vinculantes y autorregulables, cuyos lazos pueden ser ocasionales o latentes (Boyd, 2011): son latentes cuando provienen del mundo *offline* y se reproducen y expanden en los entornos virtuales; son ocasionales cuando se construyen a partir de un objetivo común y coyuntural, como en el caso de la acción colectiva #YoSoy132.

Es así como sostenemos que las redes sociales y las prácticas que acontecen en el mundo virtual no constituyen un universo paralelo, la experiencia *online* está dada por lo que acontece *offline* (Hine, 2005).

Bajo ese contexto de consideraciones y motivaciones, la presente investigación ofrece un estudio de caso a nivel exploratorio y descriptivo que, a través de la realización de una encuesta *in situ* y *online*, tuvo como objetivo conocer de forma muy general las prácticas y perspectivas de jóvenes universitarios de la ciudad de México, de entre 18 y 29 años de edad, en torno a la participación política, la libertad de expresión y el uso de redes sociales. Este trabajo no busca ofrecer generalizaciones ni datos estadísticamente significativos para toda la población juvenil (ni del país ni de la capital en sí misma), sino acercarnos, a través de la mirada que nos da la inmersión en campo, a una comprensión más clara del papel que desempeñan las redes sociales y las nuevas tecnologías de la información como posibles potenciadores de la participación política ciudadana, del ejercicio de la libertad de expresión y la articulación de acciones colectivas como el movimiento #YoSoy132.⁴ Planteamos las siguientes preguntas de investigación:

- ¿De qué manera se caracterizan las prácticas participativas, perfiles sociodemográficos y de conectividad en los jóvenes universitarios?

- ¿Cuáles prácticas socioculturales articulan la participación político ciudadana de los jóvenes universitarios en tiempos de coyuntura electoral?
- ¿Cuál es la interrelación entre prácticas político ciudadanas en entornos *offline-online* en el involucramiento cívico de los jóvenes y en el ejercicio de la libertad de expresión?

Aunque éste no es un estudio sobre la acción colectiva #YoSoy132, no pudimos omitir la importancia de su aparición sorpresiva, lúdica y convergente en pleno proceso electoral de 2012, considerando que dicha coyuntura constituye el periodo en el cual situamos nuestras observaciones. Lejos de menoscabar la precisión de nuestros datos, el surgimiento imprevisto de dicha movilización nos permitió comprender algunos rasgos de la participación *in situ* y establecer las comparaciones necesarias y pertinentes en torno a los rasgos más generales de la actividad política de los jóvenes conectados con estudios de educación superior en el Distrito Federal.⁵

Método

Con el objetivo de conocer de forma muy general las prácticas, hábitos y perspectivas de los jóvenes en torno a la participación política, la libertad de expresión y el uso de redes sociales, desarrollamos y aplicamos un cuestionario, a nivel exploratorio y descriptivo, dirigido a estudiantes universitarios de la ciudad de México.

Diseño del cuestionario, definición de la población de estudio y estrategia de levantamiento

El cuestionario contó con 57 preguntas distribuidas en seis secciones que tuvieron como objetivo obtener información acerca de las siguientes dimensiones:

- Datos de caracterización sociodemográfica
- Equipamiento y uso de Internet
- Esfera pública y participación política
- Percepciones sobre la libertad de expresión
- Medios de comunicación, redes sociales y participación política
- Participación electoral y redes sociales

Definimos una estrategia bietápica de recolección de datos. La primera, avocada al pilotaje de un cuestionario *in situ* en el contexto de una marcha convocada por la acción colectiva #YoSoy132 en el Zócalo de la ciudad de México para el día 10 de junio de 2012. Fundamentalmente consistió en conocer la tasa, el tiempo y las dificultades de respuesta por parte de los informantes; seleccionando intencionalmente el marco espacial y temporal de levantamiento como un ejercicio aproximativo directo a una muestra de jóvenes participativamente activos.

Reunimos un total de 89 registros con las siguientes características generales:

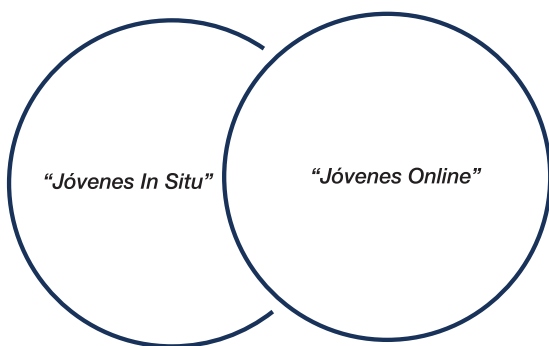
- Un rango de edad de los 15 a los 76 años, en el cual 82,6% de los datos corresponde a una población menor a 30 años;
- una distribución por sexo de 55,1% de mujeres y 44,9% de hombres; y
- el acopio de datos de personas provenientes de más de 25 distintas carreras y trayectos formativos a nivel profesional y más de 20 escuelas.

Teniendo en cuenta esos resultados, procedimos a afinar el instrumento de levantamiento y el marco muestral optando por redirigir la estrategia de acercamiento a informantes por medio de correo electrónico, Facebook y Twitter.

La primera muestra está constituida por jóvenes universitarios movilizados con perfil altamente proactivo y captados *in situ*. La segunda muestra se conformó de estudiantes de nivel profesional seleccionados a partir del uso de herramientas tecnológicas como el correo electrónico y las redes sociales. Derivado del modo en que captamos ambas muestras, optamos por denominar al primer grupo *jóvenes in situ* y al segundo *jóvenes online*.

Cuidamos que ambas muestras incluyeran jóvenes universitarios en la ciudad de México que radicaran en la capital y la zona metropolitana. El rango etario cubierto fue de entre 18 y 29 años, buscamos en todo momento cuidar las proporciones de representación por género.

Con respecto a las diferencias, esperábamos que éstas fuesen concomitantes al propio contexto de levantamiento; por lo cual, previmos que la primera muestra fuera mucho más homogénea en torno a sus prácticas y hábitos; mientras que la segunda resultaría más heterogénea y con un perfil sociopolítico mucho más diverso.



Una de las preguntas de investigación que se desprende de ese esquema muestral es si existen diferencias significativas entre quienes tienen un perfil altamente proactivo y quienes no, tanto en términos de sus características adscriptivas como en torno a sus hábitos comunicativos, preferencias y posesiones tecnológicas, así como en el plano de sus perspectivas y experiencias de orden sociopolítico.

Pese a que la información levantada no permite establecer conclusiones estadísticamente significativas en torno a uno u otro corte muestral, se favorecieron las condiciones necesarias y suficientes para poder construir tipologías *a posteriori* a fin de satisfacer cabalmente los objetivos del proyecto de investigación.

Muestreo en línea

A partir del esquema de muestreo y acercamiento de informantes previamente definido, procedimos a reunir la muestra que serviría como pivote de comparación frente a la muestra *in situ*.

Extendimos una invitación para participar a 899 estudiantes de distintas instituciones académicas como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), entre otras, por medio del uso del correo electrónico. La obtención del listado de direcciones electrónicas, así como la delimitación de escuelas a incluir, se llevó a cabo mediante un muestreo ulterior por bola de nieve, contando con el apoyo de personal académico y de estudiantes adscritos a las universidades en cuestión.

Google Docs fue elegida como la plataforma más óptima para montar el cuestionario. Las dimensiones del cuestionario se mantuvieron y se enriquecieron con posibilidades de respuesta que permitieran mejorar los ítems basados en escalas y opciones ordinales; siempre teniendo cautela de que los patrones de respuesta mantuvieran su carácter comparable con respecto al primer instrumento aplicado cara a cara.

Obtuvimos una tasa final de respuesta de 20,8%; es decir, 187 registros de 899 invitaciones con las siguientes características:

- Un rango de edad de entre 18 y 50 años, en el cual 94,7% de los datos corresponde a una población menor a 30 años;
- una distribución por sexo de 58,8% de mujeres y 41,2% de hombres; y
- el acopio de datos de personas provenientes de más de 25 distintas carreras y trayectos formativos a nivel profesional y más de 10 escuelas.

Análisis e interpretación de resultados

Analizamos datos a partir de las siguientes temáticas:

- Características sociodemográficas
- Equipamiento e Internet
- Esfera pública
- Medios de comunicación
- Participación electoral

Caracterización de las muestras de estudio

El bono demográfico que se ha venido configurando desde la década de 1980 hoy en día permite contar con una estructura demográfica en la cual la mitad de la población tiene 26 años o menos (INEGI, 2010).

Nuestras muestras de estudio comparten características estructurales que las hacen converger entre sí, y un conjunto de atributos peculiares que crea diferenciaciones tanto entre los conglomerados de estudio como con respecto al resto de la población nacional.

Educados, experimentados, equipados,
urbanos y conectados

Esta muestra de jóvenes urbanos, en su mayoría de universidades públicas, comparte perfiles sociodemográficos. Tienen entre 20 y 24 años. Observamos una penetración de Internet de 100% caracterizado por tiempos intensos de conexión y volumen de actividad a través de las plataformas.

Nuestros jóvenes son más educados que sus padres y la mayoría son estudiantes de tiempo completo, sólo 30% combina sus estudios con algún empleo al que le dedica tiempo parcial.

Sin embargo, al explorar la variable de antigüedad de uso de Internet, observamos que pertenecen a diversas generaciones digitales. Mientras algunos nacieron y crecieron con Internet y mensajes de texto, otros son parte de la generación de los *smartphones* y *tablets*.

Es relevante el uso de redes sociales entre nuestras muestras. La penetración de Facebook y Twitter es exponencial en comparación con otras redes como LinkedIn, YouTube y *blogs*.

Tabla 1

Antigüedad como usuario		
	% Jóvenes online	% Jóvenes in situ
-		
Hace menos de un año	4.2	.6
Entre 1 y 5 años	16.7	9.6
Entre 6 y 10 años	54.2	48.0
Hace más de 10 años	25.0	41.8
Total	100.0	100.0

Fuente: elaboración propia.

Si bien es notable que los *jóvenes online* alcanzan grados más importantes de sofisticación en torno a la posesión de equipos de tipo suntuario, tales como *tablets*, lectores electrónicos, dispositivos MP3 o reproductores portátiles de video, no deja de sorprender que en ambos casos existan márgenes tan altos de penetración tecnológica. Podemos concluir que este conjunto de jóvenes universitarios, tanto de escuelas públicas como privadas, pertenecen a un sector privilegiado, pues su uso de Internet y equipamiento rebasan las medias nacionales.

Un patrón general encontrado tanto en la muestra *online* como en la muestra *in situ* es que la mayoría de los jóvenes están conectados, esto demuestra que una de las características de la actual condición juvenil es la conexión a Internet.

Horizontes complementarios *offline/online*

Estas prácticas y actividades de los jóvenes universitarios están orientadas a la comunicación con los pares, al cultivo de sus relaciones sociales, al consumo y búsqueda de información, a la recreación, y al trabajo en línea. Asimismo, observamos que los jóvenes se construyen sin establecer fronteras entre las esferas del trabajo, el aprendizaje, la sociabilidad y el ocio. Enequina Ortega (2012) señala que a pesar de las brechas digitales se comienzan a revelar tendencias en la implantación de las tecnologías de la información y la comunicación, en particular en los jóvenes conectados con escolaridad, quienes estarían conformando así rasgos distintivos de una cultura juvenil digital.

Las redes sociales han alcanzado una tasa altamente relevante de penetración y protagonismo en las tareas comunicativas diarias de los jóvenes asociadas a las relaciones de amistad, los pasatiempos y actividades de ocio, la búsqueda de empleo, la agrupación en torno a proyectos, la construcción y aplicación de nuevas y distintivas culturas de aprendizaje, así como los usos no convencionales de capitales educativos, culturales y tecnológicos, que les dan competencias distintas a la previstas por el orden social. Las cinco redes sociales más populares entre nuestra población joven, tanto *online* como *in situ*, son las que permiten, en sus plataformas y sus funcionalidades, realizar las prácticas sociales y actividades señaladas anteriormente. Facebook, Twitter, YouTube, Blogspot y LinkedIn se han convertido en conceptos cotidianos de lenguaje y en espacios no físicos donde tiene lugar una proporción considerable de actividades sociales.

Los *jóvenes online* e *in situ* pasan un promedio de entre cuatro y seis horas en la red. Sin embargo, son los primeros quienes, por su carácter de internautas, pasan más tiempo conectados, cuestión que introduce contrastes importantes: mientras 4,5% de los encuestados en línea permanece conectado todo el día, 21,1% de los captados

en plena movilización se conectan por tiempos menores a una hora.

Todas esas características potenciadas de conectividad y equipamiento se traducen también en la incorporación de una novedosa modalidad de participación ciudadana y política por parte de los jóvenes; la cual se suscita a través de la complementariedad en su involucramiento y la continuidad de sentido en sus prácticas sociales que tienen lugar tanto en el terreno virtual como fuera de él.

La evidencia recabada sugiere dos cuestiones por demás relevantes:

- Para el caso de los jóvenes encuestados *cara a cara*, 67,8% de quienes participan *in situ* también lo hacen por medio de plataformas en red.
- Para aquellos entrevistados vía electrónica, 59,5% de quienes se involucran políticamente *offline* también lo hacen dentro de los espacios *online*.

Aunque la prevalencia de una relación concomitante entre formas y espacios de participación se presenta en ambas muestras, lo cierto es que dicha complementariedad entre actividades virtuales y no virtuales se da con mayor intensidad en el caso de los jóvenes encuestados en el contexto de la marcha convocada por el #YoSoy132. Al explorar la correlación entre la intensidad participativa *online* y *offline*, en ambos casos es posible percatarse que para los jóvenes *in situ* el coeficiente resulta de una magnitud de 0,480; mientras que para los encuestados virtualmente es de 0,293; cuestión que comparativamente permite sostener que la complementariedad entre vetas de involucramiento tiende a ser mucho más fuerte entre quienes fueron interrogados cara a cara.

Redes sociales: espacios emergentes para la participación política

¿Cómo perciben los jóvenes su participación en la esfera pública?

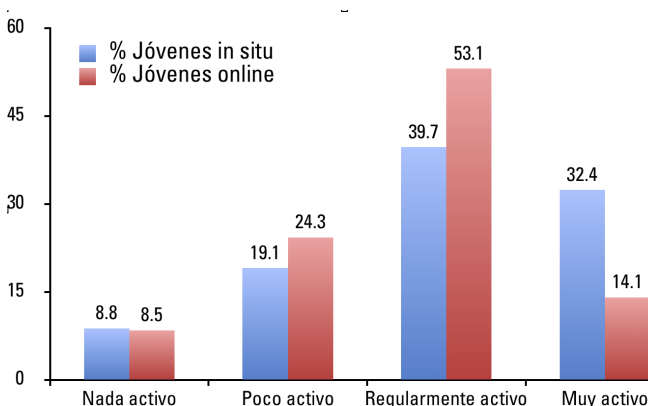
El estudio se realizó en el marco del proceso electoral federal de 2012. En este contexto los jóvenes se perciben en mayor o menor medida participativos en asuntos de la vida pública. Un 32,4% de los jóvenes del grupo *in situ* se considera muy activo frente al 14,1% de los encuestados *online* que también lo declaran ser.

Esa brecha aparentemente manifiesta en la intensidad participativa cobra un carácter relativo cuando se exploran otros niveles de percepción sobre el grado de actividad política: 39,7% de los jóvenes *in situ* declara ser regularmente activo, frente a 53,1% de los jóvenes *online* que también se considera así.

En los últimos peldaños de nuestra escala ordinal de percepción participativa encontramos que sólo 24,3% de los jóvenes *online* y 19,1% de los jóvenes captados en la marcha convocada por el #YoSoy132 afirmaron ser escasamente participativos.

Dichas diferencias se atenúan cuando se exploran aquellos casos que declararon abiertamente ser completamente pasivos, oscilando en un rango de entre 8,8% y 8,5% para ambos conjuntos muestrales.

Gráfica 1. Autopercepción participativa en política



Fuente: elaboración propia.

¿En qué espacios participan?

¿Cómo es que los jóvenes perciben su grado de involucramiento y el volumen y características principales de las prácticas de las cuales forman parte?

En el caso de nuestro levantamiento *in situ*, los datos nos arrojan una tasa alta de participación política *online* de 63,9% y de 81,9% *in situ*.

En el caso de nuestro levantamiento *online*, los datos reflejan tasas de participación discrepantes, pero igualmente altas. Como puede observarse en la tabla 1, 48,6% de los encuestados afirmó participar activamente por medio de plataformas digitales y en línea, y 68,4% vía *offline*.

La toma del espacio público continúa siendo la actividad preferida entre los jóvenes participativos del primer grupo captado *in situ*. Las manifestaciones (48,6%) y las protestas o toma de avenidas (52,8%) constituyen las actividades preponderantes.

En ese sentido, es posible dar cuenta de cómo la apropiación de las calles y los entornos públicos constituyen una práctica común entre distintos grupos sociales, entre los cuales los jóvenes destacan por su modo creativo y adversativo, haciéndose visibles al margen de sus espacios privados.

Además de las actividades de carácter abiertamente contestatario destacan la participación en asociaciones estudiantiles (47,2%) y grupos culturales (40,3%), lo cual

nos lleva a inferir que la universidad continúa siendo potenciadora de la movilización juvenil y espacio esencial para la diversificación de tareas y hábitos de involucramiento que rebasan los aspectos eminentemente políticos y vinculados al poder.

Lo anterior es también un aspecto indicativo de la forma que toman las prácticas políticas ciudadanas de nuestros jóvenes estudiados. En las marchas organizadas por el #YoSoy132 los estudiantes involucrados dieron muestra de la ocupación de las calles y otros foros públicos para el encuentro cara a cara, para el intercambio de expresiones lúdicas y contradiscursos, como señala Castells (2009) al referirse a los movimientos sociales en la era Internet, como un campo de entrenamiento para la acción y la reacción alrededor de la comunicación como contrapoder.

En contraste, los *jóvenes online* optan por participar en actividades de ámbitos relacionados esencialmente con la esfera privada, tales como las asociaciones estudiantiles (40,7%), las actividades culturales (39,5%) y la participación en equipos deportivos (29,95%). De los jóvenes captados por medio de plataformas digitales, sólo 18,6% optó por las manifestaciones y 21,5% por las protestas y tomas de avenidas; porcentajes que se encuentran por debajo de los volúmenes de involucramiento de los *jóvenes in situ*.

En el caso de los jóvenes captados en plena movilización del #YoSoy132, los hallazgos van acorde con los procedimientos empleados en la acción colectiva que tuvo su origen el 11 de mayo de 2012 en la Universidad Iberoamericana, *campus* ciudad de México, durante un evento con Enrique Peña Nieto (entonces candidato a la Presidencia del Partido Revolucionario Institucional). En dicha ocasión, el abanderado priísta fue interpelado y cuestionado por un grupo de estudiantes que acabarían siendo acusados de infiltrados por líderes de ese partido, en un contexto mediático donde dicho evento sería prácticamente ignorado por las televisoras más importantes a nivel nacional.⁶

Los jóvenes universitarios emplearon las redes sociales como YouTube, Facebook y Twitter para responder a la difamación en su contra (Meneses, 2012a). Desplegaron sus competencias digitales y su cultura convergente para amplificar su voz y dieron significado a las herramientas tecnológicas, como plataformas que les posibilitaron expandir su capital intelectual y creativo y detonar acciones y efectos en el mundo *offline*.

Dicha fórmula de acción hizo eco de las prácticas empleadas por los movimientos sociales de “indignados” y “ocupas” en distintas latitudes del mundo; las cuales demuestran que ambos entornos, *offline* y *online*, se complementan de modo estratégico.

El entorno virtual aparece como fuerza potenciadora y complemento del mundo “real”, lo cual se opone a las visiones deterministas que presuponen que las redes por sí solas motivan la participación política, aunque es innegable que la favorecen y, en su caso, la potencian.

Las consecuencias de un involucramiento potenciado no sólo corresponden a la apropiación de los espacios públicos, también es evidente el carácter supletorio que las acciones promovidas por los jóvenes tienen frente a otros esquemas de intervención política-institucional. Además de la búsqueda de incidencia sobre los asuntos de poder público, algunas de sus prácticas tienen que ver con temas como el cuidado y la preservación del medio ambiente, el auxilio a los más necesitados y la toma de parte en actividades de carácter formativo.

En ese sentido, la participación activa de los *jóvenes in situ* en otras esferas como la estudiantil y la comunitaria se percibe igualmente más elevada que la experimentada por los *jóvenes online*.

Sin embargo, en ambos grupos el involucramiento en instancias de ayuda comunitaria mantiene una fuerte incidencia: 22% de los jóvenes captados en plena movilización y 17,5% de los jóvenes encuestados por medios digitales.

Respecto a las actividades de grupos de carácter ecologista y medioambiental, 23,6% de los *jóvenes in situ* y 18,6% de los *jóvenes online* dijeron participar en ellas.

Otras actividades de la esfera privada, como la asistencia a grupos de lectura, reflejaron también una fuerte concentración en ambos conjuntos: 25% para el grupo *in situ* y 20,3% para el conglomerado *online*.

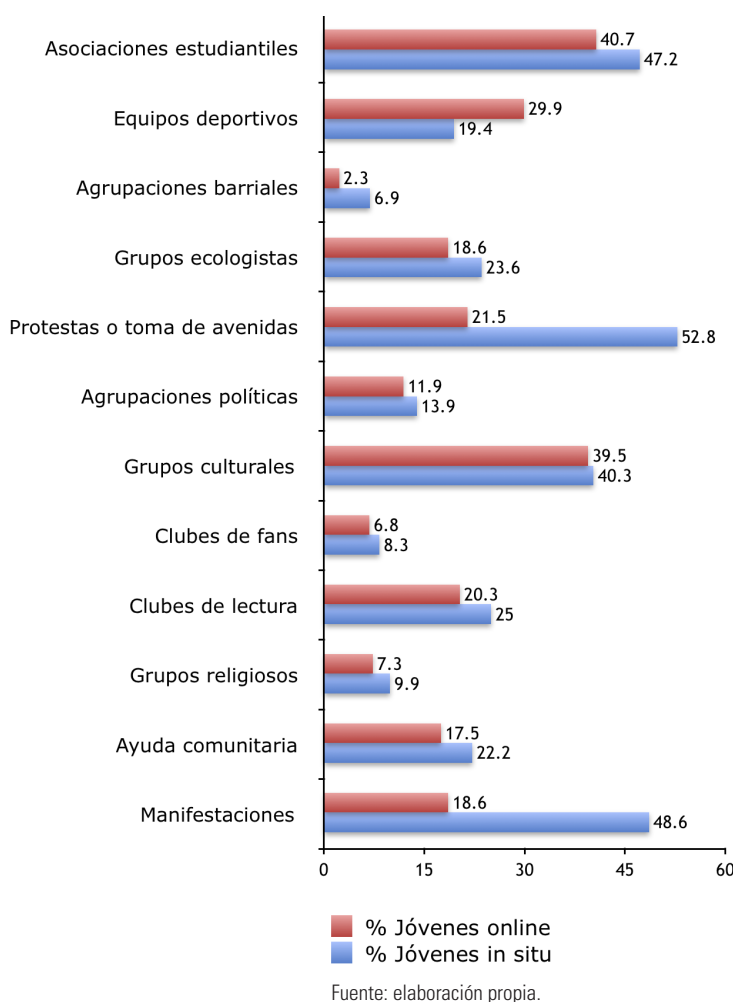
Con mucha menor prevalencia encontramos a grupos religiosos y clubes religiosos: 9,9% de los *jóvenes in situ* y 7,3% de los jóvenes encuestados virtualmente mencionaron haber participado en grupos religiosos; 8,3% de los movilizados y 6,8% de los conectados dijeron haber tenido alguna clase de membresía en los clubes religiosos.

Un dato que sin duda llama la atención frente a los relativos altos niveles de involucramiento tiene que ver con las agrupaciones de tipo comunitario vinculadas a redes barriales o vecinales: sólo 6,9% de los encuestados *in situ* y 2,3% de los cuestionados *online* dijeron tomar parte. El tamiz llamativo de este dato obliga a establecer hipótesis emergentes en torno al papel que los entornos comunitarios de residencia juegan en el involucramiento cívico activo de los jóvenes y a preguntarse el porqué de una pobre incidencia en un espacio inmediato de socialización, como lo es el vecindario de residencia.

En suma, los hallazgos nos permiten sugerir que en cuanto a asuntos de la vida pública se trata, los jóvenes participan, como sugiere Dahlgren (2011), en sus propios términos, lo que interpretamos como aquellas prácticas que tienen lugar fuera del marco de instituciones tradicionales como los partidos políticos y las agrupaciones políticas nacionales. Esta última cuestión se refuerza cuando encontramos que sólo 13,9% de los encuestados *in situ* y 11,9% de los encuestados en línea dijeron participar en grupos partidistas.

Probablemente estemos ante una resignificación de la participación política con rasgos distintivos frente a los esquemas prevalentes del pasado que nos lleva a matizar la percepción, sin suficiente fundamento, de que la

Gráfica 2. Tasas de participación según tipo de actividad



juventud permanece al margen de actividades relevantes para la vida pública y para su propio desarrollo humano. Lo que parece una tendencia es que la participación se da al margen de los partidos; no obstante, estamos claros de que el grupo analizado sólo corresponde a jóvenes universitarios con condiciones favorables de conexión a plataformas digitales en la ciudad de México.

Los datos obtenidos nos ayudan a sostener que la juventud es una categoría que debe explorarse en toda su complejidad, además de establecer que no todos participan de la misma forma: ni todos son “132” ni a todos les es ajena la participación en otras esferas, aunque debemos reconocer que el fenómeno se presenta aún de manera limitada y poco sistemática.

Hábitus, credibilidad y percepciones sobre libertad de expresión

Hemos procurado insistir en la idea de que las condiciones juveniles son estructuras situadas de acción y des-entrevimiento de las personas más allá de su circunstancia etaria.

En ese marco situado, los jóvenes experimentan contactos con distintas instancias, experiencias y expectativas sociales a partir de las cuales se prefiguran los esquemas que comprenden y dan lugar a la constitución y reproducción de su entorno.

Comprender los ámbitos relacionales, los grados de confianza hacia dichos ámbitos y las percepciones que se sostienen hacia los espacios generalizados de convivencia de la juventud constituye un primer paso para entender de manera incipiente el modo en que se conforman las posiciones éticas, ideológicas y valorativas de interpretación e interpelación del poder público.

Asumir que dichos esquemas o posiciones se reflejan en la práctica cotidiana y excepcional de la participación política implica, en ese sentido, reflexionar sobre los elementos de identificación, confianza y libertad con los cuales se prefiguran los límites, mismos del involucramiento cívico.

En primera instancia, nos detuvimos sobre la relación que hay entre la confianza que se expresa en grados de credibilidad en instituciones y actores públicos diversos y la forma en cómo esto incide en la distribución de las tasas de participación. Es decir, importó explorar si mayores niveles de credibilidad se traducían en mayores tasas de participación, o si se suscitaba la situación inversa.

Respecto de nuestro levantamiento *in situ*: del 100% de los jóvenes que declararon tener un involucramiento activo en línea, 23,8% ostenta un bajo nivel de credibilidad; otro 23,8% mantiene un nivel de credibilidad incipiente; 21,4% refleja una credibilidad institucional intermedia y 31% una credibilidad alta.

En ese mismo grupo captado en plena movilización del #YoSoy132, del total de participantes *offline*, 21,8% tiene un bajo nivel de credibilidad; 25,5% un grado incipiente; otro 21,8% un nivel intermedio y 30,9% una credibilidad alta.

Respecto a nuestros encuestados *online*, encontramos resultados similares en la relación entre formas de participación virtual y “real” con respecto al grado de confianza expresado en niveles de credibilidad institucional. Del total de quienes respondieron participar activamente por plataformas digitales y en línea, 25,6% corresponde al nivel más bajo de credibilidad institucional; 29,1% al nivel incipiente; 19,8% al grado intermedio y 25,6% al nivel más alto. Del total de quienes afirmaron ser activos por canales marginales a las redes sociales y espacios de Internet, 20,7% corresponde al nivel más bajo de la escala de credibilidad; 29,8% al nivel incipiente; 24% al grado intermedio y 25,6% al nivel más alto.

En ambos grupos encontramos hallazgos que son correspondientes con lo concluido en otras investigaciones como la de Pippa Norris (2002), quien señala que grados relativamente altos de confianza y credibilidad institucional inciden en mayor involucramiento ciudadano. De acuerdo con nuestros observados y con el argumento de

Norris, las más altas escalas de confianza institucional influyen en el hecho de que las personas perciban que su participación tendrá efectos tangibles y permeables en los circuitos formales del poder público.

En ese sentido, ni la total confianza ni la entera desconfianza abonan a la concreción del compromiso cívico en un involucramiento político activo. Al respecto, cabe señalar como acotación metodológica particular, que en el caso de nuestro índice de credibilidad institucional, nuestros niveles más bajos y más altos, no significan ni la ausencia total de puntajes (cero puntos de 250 disponibles) ni la máxima suma de los mismos (250 puntos de 250). Más bien, vale la pena aclarar, como se hizo en apartados previos, que con el objetivo de evitar establecer rangos arbitrarios de puntaje dentro de cada categoría ordinal, se decidió cuartilizar la distribución del índice a fin de obtener cuatro estratos parciales en los cuales cada peldaño representa de manera jerárquica y ordenada un 25% de casos igual y ordenadamente distribuidos.

De esa manera y tras identificar la forma en cómo la participación de ambos grupos estudiados se distribuye al interior de cada estrato de credibilidad, procedimos a analizar las medidas de tendencia central relacionadas con dicho índice por cada una de las instituciones incluidas en nuestro análisis.

En nuestro cuadro comparativo de tendencias centrales en el puntaje de credibilidad según el tipo de institución, incluimos las tres medidas de tendencia central: moda, mediana y media.

En términos generales, el cuadro nos permite observar la prevalencia de puntajes bajos que se ubican por debajo del valor medio de la escala (cinco). De un lado, los *jóvenes in situ* reflejan una distribución más homogénea de puntajes promedio, en la cual las instancias mejor evaluadas adquieren notas cercanas o sutilmente superiores a los seis puntos. Entre ellas figuran en primer lugar la familia, los amigos, los compañeros de clase y las universidades.

En el caso de los *jóvenes online*, nos encontramos con puntajes promedio poco más diversificados con respecto a los encuestados en la movilización del #YoSoy132. Para este grupo, las instancias mejor evaluadas son la familia (8,92), las universidades (8,46), los académicos (7,85), los médicos (7,73) y los amigos (7,58).

Un aspecto particularmente llamativo es que en dicho grupo de encuestados los valores de calificación con respecto a las instituciones y actores de mayor reputación superan el promedio de seis puntos encontrado en los *jóvenes in situ*.

Así, pese a que ambos grupos comparten cualidades estructurales etarias, educativas e incluso conectivas, nos percatamos que la credibilidad institucional adquiere sentidos distintivos importantes. Mientras el primer grupo *in situ* muestra un mayor escepticismo hacia las principales instituciones sociales, el segundo grupo *onli-*

ne parece mostrar una diferencia mucho más clara entre el modo en que se califican a instancias vinculadas con el espacio privado y aquellas relacionadas con la esfera y el poder político.

Otro aspecto evaluado tiene que ver con la libertad de expresión. Este elemento fue particularmente señalado por los jóvenes movilizados y simpatizantes del #YoSoy132 como un problema relevante para discutir en la agenda pública de cara a la elección federal de 2012 (#YoSoy132, 2012a).

Sabemos que en entornos donde las libertades esenciales son acotadas, la participación política padece de condiciones que complican, más no imposibilitan, su desenvolvimiento.

Así, se pidió a ambos grupos, *in situ* y *online*, que respondieran en una escala de cero a diez, qué tan de acuerdo estaban con respecto a un conjunto de afirmaciones vinculadas con la promoción y la convergencia de la libertad de expresión en distintos ámbitos.

Las únicas instancias con grados de libertad de expresión, apertura y pluralidad sobresalientes, según la percepción de los grupos estudiados, son en orden de prevalencia:

1. La familia, con el más alto grado de libertad adjudicado;
2. Internet, como la plataforma en red que se asume promueve la libertad de expresión;
3. las universidades públicas;
4. las redes sociales;
5. las universidades privadas; y
6. el #YoSoy132.

De modo particular, resalta la muy escasa puntuación asignada a los medios de comunicación tradicionales como espacios y plataformas promotoras de la libertad de expresión.

La familia, Internet, las redes sociales y las universidades conforman arenas constitutivas del *hábitus* de los jóvenes estudiados, los cuales perciben a estas instancias como aquellos espacios ligados a la libertad de expresión y opinión.

Estas caracterizaciones nos permiten suponer que instituciones tradicionales como la familia continúan siendo fundamentales en la articulación de la cultura ciudadana de la juventud. Asimismo, refuerza la hipótesis que señala que los jóvenes no participan por el simple hecho de estar conectados, sino por una serie de factores complejos que determinan su visión del mundo y sus prácticas culturales, lo que Pierre Bourdieu (2000) define como *hábitus*.

Los medios tradicionales, por su lado, al menos para los grupos estudiados, no constituyen una instancia ligada a la participación ciudadana y a la libertad de expresión. En contraste, Internet y las redes sociales son percibidos como espacios de libertad para expresarse.

Tabla 2 Credibilidad e instituciones

Cuadro comparativo de tendencias centrales en el puntaje de credibilidad, según tipo de institución						
Puntaje de credibilidad asignado a instituciones sociales	Promedio Jóvenes in situ	Promedio Jóvenes online	Mediana Jóvenes in situ	Mediana Jóvenes online	Moda Jóvenes in situ	Moda Jóvenes online
Policía	3,21	4,5	2	5	0	5
Familia	6,25	8,92	7	10	10	10
Universidades	5,76	8,46	7	9	9	8
Comunicadores de radio y tv	5,1	3,66	5	4	5	2
Prensa escrita	5,0	4,76	5	5	5	5
Ejército	4,07	4,68	4	5	0	5
IFE	4,86	4,67	7	5	7	5
Sacerdotes o ministros religiosos	4,37	2,59	0	2	0	0
Gobierno Federal	4,25	3,87	4	3	0	0
Académicos	5,43	7,85	6	8	10	8
Gobernantes locales	4,18	3,45	4	3	0	0
Presidente de la República	4,14	4,21	3	4	0	0
Partidos Políticos	4,06	2,73	3	2	0	0
CNDH	4,89	5,31	5	6	5	7
Sindicatos	4,41	2,45	4	2	2	0
SCJN	4,66	4,20	5	4	6	0
Médicos	5,17	7,73	5	8	5	8
Organizaciones sociales de ayuda	5,75	6,60	6	7	5	8
Diputados federales	4,31	2,50	4	2	0	0
Lo que se publica en Internet	4,97	4,94	5	5	6	5
Amigos	5,96	7,58	6	8	5	9
Vecinos	5,45	4,54	6	5	7	5
Compañeros de clase	5,89	5,95	6	7	7	7
Sociedad en general	5,30	5,55	6	6	5	7
Empresarios	5,0	4,85	5	5	5	7

Nota: puntajes asignados en escalas de 0 a 10, donde 0 es nula credibilidad y 10 es máxima credibilidad.

Fuente: elaboración propia.

Esta percepción coincide con una de las demandas que dieron origen al #YoSoy132, relacionada con la democratización de los medios y la búsqueda de apertura en otros espacios (incluidas las propias universidades, donde se desenvuelve parte toral de las actividades juveniles).

No obstante, un factor alarmante se relaciona con el hecho de que las tasas de aprobación generalizadas son bajas. Encontramos que si bien la familia, Internet, las redes sociales, las universidades públicas y privadas, y el #YoSoy132 son reconocidos como espacios y actores que promueven la libertad de expresión, los puntajes más altos no rebasan la frontera del 45% de aprobación favorable. Esto implica que la tasa de consenso, en torno a que dichos ámbitos promueven la libertad, es altamente heterogénea y con niveles muy significativos de concentración en puntajes bajos, que se traducen en una considerable desaprobación.

Como factor sintomático, ligado a los niveles de credibilidad y las tasas aprobatorias de esas instituciones, espacios y actores como arenas de apertura democrática, se suma también el modo en que los jóvenes identifican a los principales obstáculos para la libre expresión.

A través de una mirada comparada entre ambos grupos de jóvenes encuestados, encontramos que prevalecen diferencias importantes en cuanto al señalamiento de aquellos factores e instancias que impiden el ejercicio amplio de las facultades expresivas y de diálogo.

De un lado, en el caso de los jóvenes *in situ*, y muy acorde con la agenda enarbolada por el #YoSoy132, persiste la identificación de los medios de comunicación y el gobierno como elementos que dificultan la libre expresión de ideas.

En contraparte, para los jóvenes *online*, esos mismos factores cobran relevancia como impedimentos para la libertad de expresión, pero por debajo de una identificación generalizada en la que se asume que todos “somos obstáculo” para promover dicha condición.

El hecho es que dicha opción de respuesta, en la cual se incluyen a “todos” como obstáculo y con altas tasas de prevalencia en ambos levantamientos, ofrece una visión en la cual los propios jóvenes asumen una actitud corresponsable frente al problema de la ausencia de un diálogo franco y un acceso todavía acotado a la información.

Otra cuestión altamente relevante tiene que ver con que, pese a que el crimen organizado no se manifiesta con los mismos niveles de brutalidad en el Distrito Federal como en otras zonas del país, la delincuencia fue percibida como un factor que inhibe la libertad de expresión y de opinión. En el levantamiento *in situ* esta condición fue señalada por 7,2% de los encuestados; mientras en el levantamiento *online*, 19,8% hicieron lo propio. Este dato nos conduce a establecer que la percepción de inseguridad ha permeado a todos los sectores de la población mexicana y, por tanto, constituye una alerta para la autoridad federal.

En virtud de todo lo anterior, podemos sostener que la asimilación del espacio público y los asuntos vinculados con el poder vienen prefigurados por una fuerte sobrecarga de escepticismo y circunstancias limitativas de expresión.

Sin duda, tal cuestión no resulta del todo sorprendente para comprender por qué existe aún una proporción tan alta de jóvenes que permanece marginada de la toma de parte en asuntos políticos; sin embargo, lo más llamativo consiste en observar que, pese a tal panorama, existe otra proporción nada despreciable de la juventud que desde esas mismas prefiguraciones sobre el ámbito público se involucra activamente.

A partir de lo anterior, surgen hipótesis alternativas difícilmente comprobables en este mismo estudio. Una de ellas sería suponer que la participación política ciudadana de los jóvenes activos, lejos de limitarse ante adversidades institucionales y falta de garantías, se vuelve un producto emergente frente a dichas condiciones.

Si bien difícilmente podemos concluir con alguna explicación sobre la complejidad del fenómeno participativo, lo cierto es que en clave descriptiva, los atributos antes analizados nos permiten comprender de una manera poco más cabal los esquemas valorativos a partir de los cuales se interpreta, resignifica y constituye lo político desde los jóvenes.

Otras formas de involucrarse: participación política electoral de los jóvenes estudiados

El modo de pensar la política y diversos aspectos de la esfera pública viene dado por un *hábitus* de escepticismo y una alta percepción de coerción. Así como dichas prefiguraciones tienen expresiones de concreción en las calles y en las redes sociales, también dejan sus impresiones en la manera de conceptualizar y actuar en el terreno electivo.

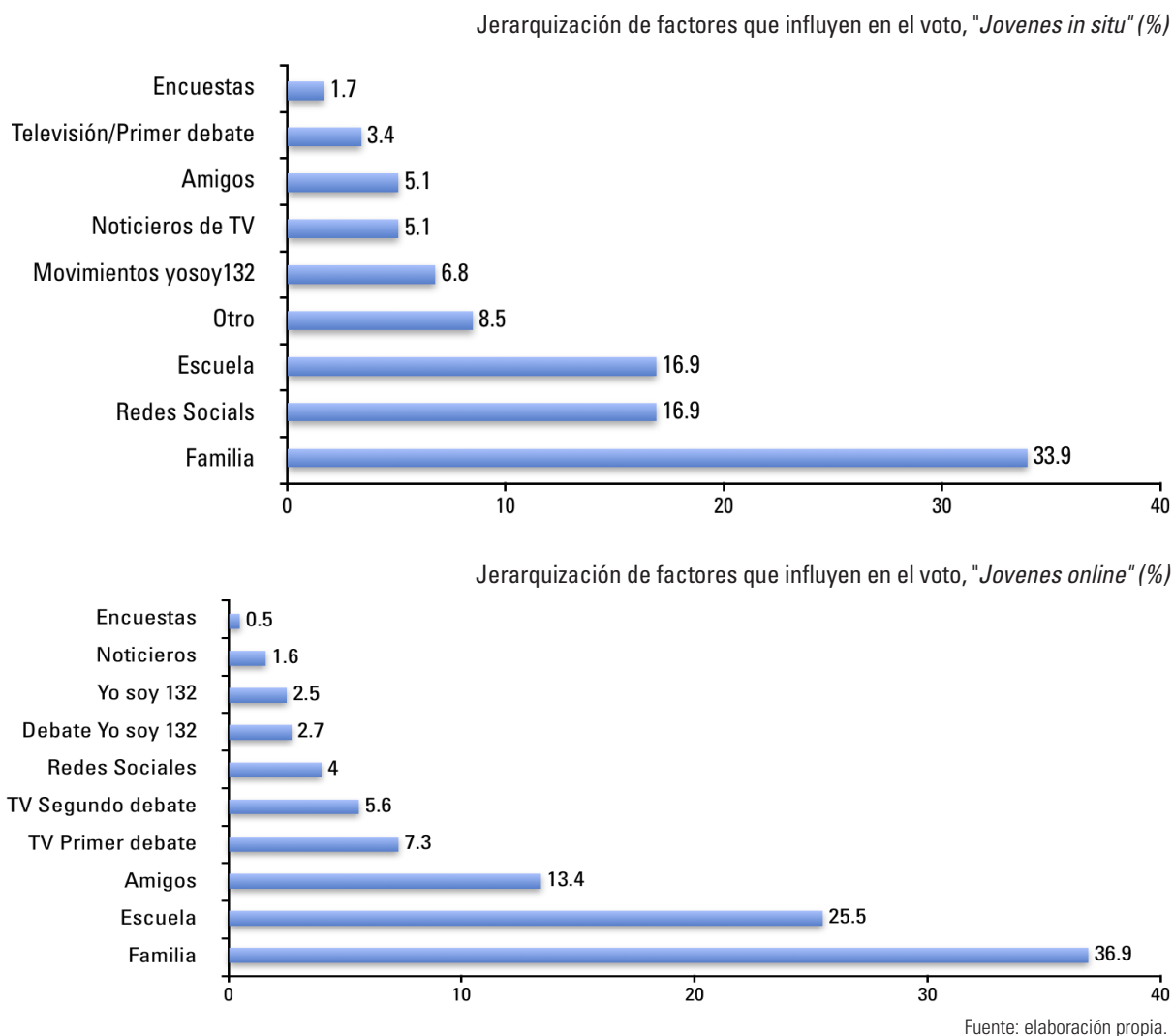
Buscamos conocer qué actores e instancias influyen de modo más notorio en la decisión de por quién votar. Solicitamos a nuestros encuestados, *in situ* y *online*, que jerarquizaran un grupo de opciones de acuerdo con su propia experiencia en medio de la propia coyuntura electoral.

Como se puede observar en la gráfica 3, la instancia que aparece con mayor relevancia en la influencia del voto en ambos conglomerados es la familia: 33,9% de los jóvenes *in situ* y 36,9% de los jóvenes *online* la colocaron en primer lugar. No obstante, en el resto de los peldaños de la jerarquización se localizan importantes diferencias.

Para los jóvenes captados en plena movilización del #YoSoy132 las redes sociales se constituyeron como referentes para la toma de su decisión electoral: 16,9% de los encuestados en dicho grupo las señaló como las instancias más influyentes. En contraste, sólo 4% de los jóvenes *online* hizo lo propio.

Este hallazgo nos permite inferir que las plataformas digitales están cobrando importancia inédita, mas no ge-

Gráfica 3



neralizables, en la conformación de ciertos imaginarios juveniles en relación con la política y sus instituciones. Probablemente estemos ante una transición mediática en la que las nuevas generaciones de mexicanos con acceso a educación superior, conectados, con competencias digitales y un perfil participativo en asuntos de la vida pública relegan paulatinamente a los medios tradicionales como canales de información relevante para la toma de decisiones políticas.

Si bien ambos grupos de encuestados presentan una condición disonante en torno al rol adjudicado a las redes sociales en su modo de proceder como votantes, no es prudente desestimar o sobrevalorar la capacidad de incidencia de esos espacios digitales que se reconocen como arenas permeadas por la libre expresión.

La divergencia en nuestros grupos de estudio se explica en gran medida por la propia naturaleza de los sujetos que componen a ambos conglomerados. En ese sentido, la remarcada importancia de espacios como Facebook, Twitter y otros canales en red tiene que ver

con el propio perfil mediático de los miembros, simpatizantes y adherentes del #YoSoy132 captados en nuestro levantamiento *in situ*.

Particularmente para el grupo encuestado en plena movilización social, las redes sociales adquirieron un carácter supletorio, emergente y necesario ante un sistema de medios de comunicación altamente criticado por su falta de imparcialidad y ética en la difusión de contenidos. Para el caso de los *jóvenes in situ*, valdría la pena especular que una esfera pública alterna (Papacharassi, 2009; 2010) se estaría conformando en las redes sociales, en la que jóvenes participativos articulan acciones, contradiscursos y formas de incidencia mediante algunas prácticas y criterios propios de la cultura convergente, como el compromiso, la organización reticular, la participación entre pares, la autorregulación y la autogestión. Prácticas que a su vez se embonan a través de plataformas mediáticas múltiples que se convierten en un vehículo de libertad individual y colectiva ante el poder de los medios tradicionales.

Refiriéndonos a un conjunto de jóvenes muy particulares, como los movilizados por el #YoSoy132, podríamos sugerir que estamos ante la formación de novedosas formas de participación ciudadana donde las redes, con todo y su cariz excluyente, tienen un papel relevante como herramientas que la favorecen. Probablemente es prematuro suponer si estas formas podrían estar conformando una cultura cívica juvenil en red.

Lo cierto es que, sin omitir las diferencias, la heterogeneidad en los usos de las plataformas digitales y los riesgos propios de las brechas de conectividad, estamos ante la conformación incipiente de un ecosistema de medios diferente, con tendencia a la horizontalidad y a la convergencia. Sin embargo, aún resulta prematuro afirmar que estemos presenciando un ecosistema equilibrado en un país eminentemente televisivo en el que, como hemos sostenido, no todos los jóvenes tienen acceso a la educación superior y a las redes digitales.⁷

Otro espacio que aparece con una alta prevalencia es la escuela: 16,9% de los *jóvenes in situ* y 25,5% de los *jóvenes online* la colocaron como el espacio más influyente.

Acorde con indicios previamente identificados respecto a una separación más nítida entre espacios públicos y privados por parte de los *jóvenes online*, encontramos que para el 13,4% de ellos los amigos constituyen el grupo social con mayor incidencia en la decisión de votar.

En contraparte, otros actores (agrupaciones políticas, contingentes) y el propio #YoSoy132 adquieren una mayor relevancia entre los *jóvenes in situ*: 8,5% de encuestados de dicho grupo colocó otros actores como primera mención y 6,8% identificó al movimiento como el actor clave de mayor preponderancia en su decisión electoral.

Una cuestión particularmente presente en los dos grupos estudiados es que para ellos los noticieros de televisión no representan motores relevantes de influencia: sólo 5,1% de los analizados *in situ* y 1,6% de los encuestados en línea manifestaron lo contrario.

Otro aspecto altamente relevante para comprender la divergencia en la jerarquización por parte de ambos conglomerados de estudio, tiene que ver con el estatus que los jóvenes ejercen respecto a la producción de información. Mientras que en el caso de los encuestados *in situ* se puede presuponer un papel mucho más activo y creativo frente a la difusión de contenidos políticos y electorales, reflejada en la preponderancia adjudicada a las redes sociales, en el caso de los *jóvenes online* podemos conjeturar un rol mucho más cercano al de un consumidor mediático. Una prueba incipiente de ello está relacionada con la importancia que los encuestados en línea imputaron a los debates de televisión organizados por el Instituto Federal Electoral. Del mismo modo, la relativa poca importancia adjudicada al #YoSoy132 y al primer debate en la historia organizado por ciudadanos miembros de dicho movimiento a través de YouTube⁸ abona a sostener la especulación anterior.

En ese sentido, mientras la jerarquización de actores y medios del primer grupo *in situ* muestra un arreglo *sui*

géneris en el cual su escepticismo previamente discutido se cristaliza en un papel mucho más activo e involucrado para informarse de miras al ejercicio del voto, el grupo de encuestados *online* se planta con un esquema poco más tradicional en el cual prevalece su sentido de diferenciación entre lo público y privado.

Finalmente, las encuestas y sondeos de carácter electoral merecen una consideración particular, aparecen en ambos grupos en último sitio: 1,7% de los *jóvenes in situ* y 0,5% de los *jóvenes online* lo colocaron así.

Las encuestas —objeto de críticas en diversos ámbitos como el de las redes sociales y por parte del ex candidato de las izquierdas Andrés Manuel López Obrador, por una supuesta manipulación en favor de Enrique Peña Nieto—, no parecen haber sido relevantes en la toma de decisión de los grupos analizados.⁹

Si bien se puede suponer que las encuestas fueron realizadas y difundidas en medios que no son consumidos con frecuencia por la generación y el perfil analizados, o que las condiciones de educación y conectividad atemperaron el efecto de dichos instrumentos sobre la formación de opinión, el efecto de tales herramientas de medición en favor de un candidato merecen estudios de mayor profundidad, segmentación etaria y alcance.

A modo de conclusión preliminar, encontramos una correlación entre las percepciones de credibilidad y libertad de expresión, y la identificación de medios, actores y canales incidentales en la decisión de sufragar. Una vez más, sostenemos que el *hábitus* de los jóvenes estudiados se hace presente no sólo en el terreno de sus prácticas de involucramiento político, sino también en su modo de seleccionar las fuentes y plataformas a partir de las cuales obtienen información para la toma de decisiones.

Jóvenes e información política en la red

Las redes sociales como nuevos espacios de vinculación con lo público

En México las redes sociales se constituyen en un espacio propicio para el involucramiento de los jóvenes en prácticas democráticas. No obstante, para algunos observadores del proceso electoral en dichas plataformas digitales, la red no fue usada para eso.

Ante la reforma electoral de 2007-2008 que sanciona la calumnia y la injuria entre candidatos y partidos en los medios tradicionales, las redes se convirtieron en espacios propicios para la guerra sucia. Lo que se observó, de acuerdo con Meneses (2012b), fue el traslado de las casas de campaña y oficinas de prensa al nuevo entorno, pero también prácticas como “el acarreo” en las redes sociales a través de robots y de la compra de seguidores en la red social Twitter; además de la recurrente contratación de linchadores profesionales (*trolls*) por parte de los partidos para agredir en la red al adversario, descalificar sus

propuestas, injuriarlo en términos personales y enfrentarse con sus seguidores.

Tales experiencias por parte de candidatos y partidos en la red contrastan con las expectativas sobre las redes sociales como espacios articuladores de prácticas ciudadanas en un proceso electoral y más allá de éstos.

A pesar de tal panorama, una cuestión relevante tuvo que ver con el uso que los ciudadanos más jóvenes hicieron de las plataformas digitales. Las prácticas más recurrentes fueron el análisis de la información y, el rasgo sobresaliente de la juventud conectada y convergente, el compartir los contenidos: 70,6% de los jóvenes encuestados en línea dijo analizar la información, frente al 40,9% de los jóvenes captados en plena movilización que así lo manifestó; 43,5% de los jóvenes del levantamiento *in situ* y 32,8 del segundo levantamiento *online* dijeron compartir contenidos. De ellos, 4,3% y 2,3%, respectivamente, señalaron someterla a modificaciones.

Sin embargo, las prácticas que denotan nula participación en las redes sociales obtuvieron porcentajes dignos de tomarse en cuenta: 14,7% de los estudiados en línea y 11,6% del grupo *in situ* dijeron ignorarla.

El 23,2% de los encuestados en línea y 13% de los jóvenes estudiados *in situ* manifestaron que sólo revisan la información; 5,6% y 7,2%, respectivamente, dijeron “no hacer nada”; 11,3% de los *jóvenes online* señalaron borrar el contenido de la propaganda, contra sólo 2,9% de los analizados *in situ*.

Un fenómeno cultural de la era Internet respecto al uso de plataformas de manipulación para viralizar videos y fotografías son los *memes*. Pese a que los grupos estudiados destacan por su grado de conectividad, experiencia y cultura convergente, sólo 9% de los jóvenes estudiados en línea y 4,3% de los estudiados *in situ* dijeron compartir memes. Al respecto, cabe resaltar que estas expresiones fueron usadas por los propios partidos en denuedo de sus adversarios.¹⁰ Y aunque el fenómeno adquiere un carácter eminentemente emergente, es posible que, dada su facilidad de difusión y sentido lúdico, garantice su presencia con mayor intensidad en futuros procesos electorales.

Jóvenes y candidatos en la red

El carácter virtual y ubicuo de tales plataformas permitía que en esta ocasión, de manera particular, se estableciera un vínculo más estrecho entre los candidatos y sus potenciales electores. Con el objeto de conocer esas prácticas vinculatorias, nos dimos a la tarea de interrogar a los jóvenes de estudio respecto a qué tipo de interacciones habían promovido y tenido con los candidatos a la Presidencia de la República: Enrique Peña Nieto (EPN) del Partido Revolucionario Institucional (PRI); Josefina Vázquez Mota (JVM) del Partido Acción Nacional (PAN); Andrés Manuel López Obrador (AMLO) del Frente Amplio Progresista y Gabriel Quadri de la Torre (GQ) del Partido Nueva Alianza.

En primera instancia, presentamos los resultados obtenidos al interior del grupo encuestado *in situ*. De éste, 44,8% dijo seguir a AMLO; 30,8% a EPN y 23,1% a JVM y a GQ, respectivamente. Sin embargo, los porcentajes de aquellos que dijeron no realizar ninguna actividad con la información proveniente de los candidatos fueron considerables: 36,9% dijo no haber hecho nada con la información sobre EPN; 38% con la de JVM; 22,4% con la de AMLO y 40,0% con la de GQ.

Considerando que en los grupos analizados más del 95% de los encuestados son usuarios de la red social Facebook, seleccionamos las prácticas predeterminadas como “postear en el muro” y “me gusta” en relación con los cuatro candidatos. Nuevamente, refiriéndonos a los jóvenes *in situ*, 23,1% dijo haber posteado algo sobre EPN; 18,5% sobre JVM; 29,9% sobre AMLO y sólo 10,8% sobre GQ. El botón “me gusta” fue usado por 34,3%, el mayor porcentaje, a favor de AMLO; 6,2% en favor de EPN; 3,1% de JVM y 6,2% de GQ. Este dato nos lleva a tener cautela cuando se deslizan opiniones y conjeturas entusiastas sobre el número de seguidores y *likes* como muestra de posibles votos. Como señala Meneses (2012b), del *like* a la urna hay un terreno de subjetividades que sólo pueden ser apreciadas y valoradas con estudios longitudinales de corte cualitativo.

Por otro lado, en comparación con Facebook, la red social Twitter tiene un cariz más informativo. La primera constituye una red primordialmente orientada hacia la socialización; la segunda exige de un determinado cúmulo de competencias para sintetizar información y dispone de menores funciones orientadas a la interacción personal, preponderando la difusión de contenido.

Aun cuando Twitter resultó con un menor uso por parte de los grupos estudiados, tal y como pudo observarse en el apartado de conectividad y uso de redes sociales del presente trabajo, no escatimamos en considerar las actividades ancladas al funcionamiento de dicha red.

Las prácticas de los tuiteros que se desprenden de la topología de esta red son el *tuit* y el *retuit* (replicar). Otra práctica surgida a partir de la interpretación que los internautas hacen con los artefactos tecnológicos, es el troleo, el linchamiento verbal contra quienes piensan distinto, una muestra de cultura ciudadana que resulta poco o nada constructiva.

Del grupo de jóvenes *in situ*, 20% dijo troleo a seguidores de EPN; 16,9% a seguidores de JVM; 11,9% a seguidores de AMLO y 13,8% a seguidores de GQ; 9,2% retuiteó información de EPN; 9,2% de JVM; 25,4% de AMLO y 10,8% de GQ.

Como hemos sostenido en este trabajo, suponemos que no se puede esperar que en un país en donde predomina la desconfianza hacia las autoridades la red se convierta súbitamente en espacios articuladores de prácticas relevantes y significativas para la vida pública.

Considerando lo anterior, es posible apreciar que una porción importante de los jóvenes analizados no

dejan de mirar a las redes como espacios unilaterales, pues no las usaron para preguntar, inquirir o pedir información a los candidatos. De los jóvenes *in situ*, sólo 12,3% tuiteó directamente a EPN; 10,8% a JVM; 13,4% a AMLO y 9,2% a GQ.

Ahora bien, respecto a los jóvenes encuestados en línea, encontramos que 39% de ellos dijo seguir a AMLO; 26,6% a EPN; 30,5% a JVM y 24,3% a GQ. Adicionalmente, 16,9% señaló haber posteado información sobre EPN; 15,3% sobre JVM; 24,3% sobre AMLO y 10,2% acerca de GQ.

Este grupo, a diferencia del conglomerado *in situ*, tuvo una actividad significativa al compartir memes, 17,5% dijo haber creado o posteado *memes* sobre EPN; 15,3% sobre JVM; 15,8 de AMLO y 13% de GQ.

Finalmente, en lo relacionado con Facebook, 28,2% admitió que apretó el botón “me gusta” en el caso de AMLO; 7,3% en el de EPN; 13% con JVM y 10,7% con GQ.

Con respecto a la actividad en Twitter, 17,5% dijo haber *troleado* a seguidores de EPN; 12,4% a los de JVM; 15,8% a los de AMLO y 13% a los de GQ. En la misma plataforma, los seguidores de AMLO fueron activos como replicantes de la información, 20,3% señaló haber retuiteado información sobre el candidato del movimiento progresista; 15,3% sobre EPN; 15,3% sobre JVM y 13% sobre GQ.

En cuanto a la comunicación directa con los candidatos, la actividad de este conglomerado se mostró sutilmente por debajo de la del grupo analizado *in situ*, 9% dijo haber tuiteado directamente a la cuenta de EPN; 4,5% a la de JVM; 9% a la de AMLO y 7,3% a la de GQ.

De modo general, en ambos grupos de encuestados prevaleció un uso de las redes sociales que, aunque diversificado, no se tradujo en una comunicación más directa con los candidatos. Por el contrario, las plataformas digitales cumplieron una función que, sin enriquecer el diálogo con los aspirantes, sí potenció la difusión de posicionamientos, simpatías y divergencias entre los jóvenes usuarios.

También podríamos plantear como hipótesis explicativa que las plataformas digitales permiten a los jóvenes ciudadanos un compromiso líquido, aludiendo a Bauman (2010): observo, no me comprometo y me desafío con un clic. No obstante, la utilización electoral de tales medios refleja sólo una cara particular de su alcance vinculatorio con la participación política.

Participación político ciudadana de jóvenes en entornos virtuales

Durante el último lustro ha habido una paulatina penetración de las redes sociales en el terreno político electoral, el mundo ha sido testigo del surgimiento de acciones colectivas que han hecho del espacio virtual un ámbito de expresiones ciudadanas.

Como ya hemos señalado, el movimiento #YoSoy132 fue el primero en México con un cariz visiblemente jo-

ven, articulado desde las redes, que logró colocar en agenda temas no cubiertos por los medios convencionales de comunicación.¹¹

Aunque de manera discreta las redes digitales comienzan a establecerse como un contrapoder o alternativa a la opinión y la agenda pública articuladas a partir de los medios tradicionales, sobre todo de la televisión, no quisimos desaprovechar la oportunidad de conocer si los jóvenes participan en este tipo de acciones ciudadanas en el entorno virtual.

Observamos que no todos los asistentes a la marcha del 10 de junio pertenecían al movimiento estudiantil #YoSoy132, sólo 52,9% de los encuestados *in situ* y 32,2% de los jóvenes analizados en línea admitieron participar activamente en él.

De modo general, los datos obtenidos nos llevan a afirmar que la participación ciudadana en el entorno virtual es aún incipiente en la juventud conectada con estudios de educación superior; lo cual conlleva a matizar la hipótesis de que este perfil sociodemográfico es el más participativo en las redes.

Como se puede observar en la gráfica 4 y contra lo que pudiera pensarse, 33,5% de los encuestados en la marcha admitió no participar en ninguna iniciativa ciudadana en el ámbito virtual, lo cual también se refleja en el 48,6% de los estudiantes en línea que así lo señaló.

Otra de las actividades sobre la cual se inquirió a los encuestados tiene que ver con participar o formar parte de alguna campaña mediante plataformas de tipo electoral. Al respecto, sólo 8,8% de los encuestados *in situ* y 21,5% de los estudiados en línea dijeron que sí.

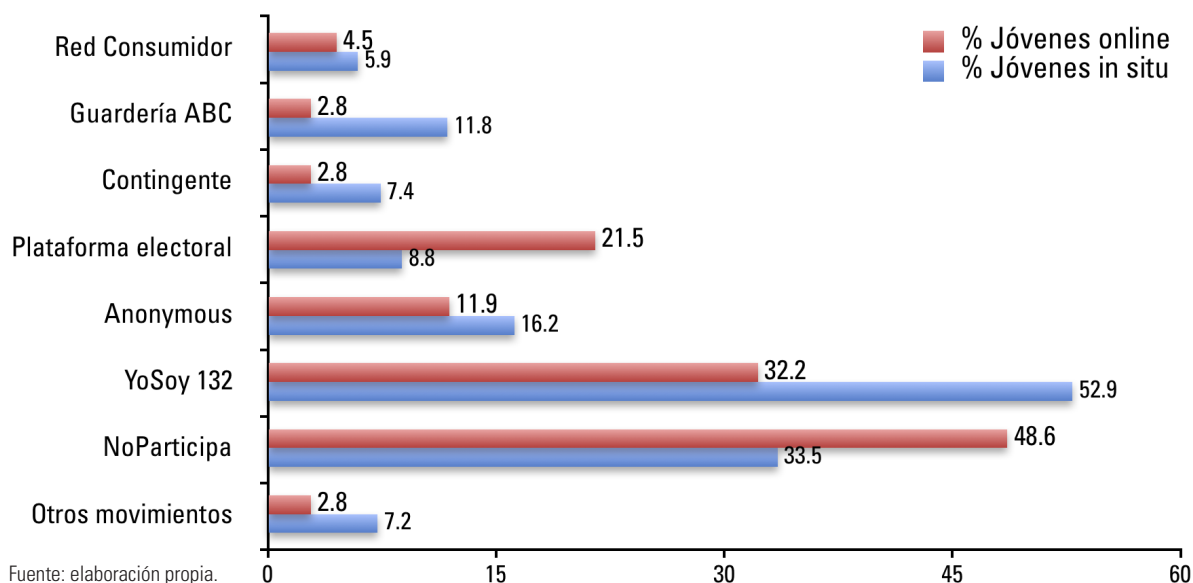
Un dato relevante es la participación de estos jóvenes en acciones contestatarias como *Anonymous*, 16,2% de los interrogados *in situ* y 11,9% de los *jóvenes online* lo admitieron.

Algunas otras causas solidarias, como *Contingente MX*, en pro de los derechos humanos, aparecen con tasas de involucramiento de 7,4% para *jóvenes in situ* y de 2,8% para *jóvenes online*. Guardería ABC concentra 11,85% en el primer grupo y 2,8% en el segundo.

Finalmente, de los encuestados *in situ*, 5,9% y 17,2%, respectivamente, afirmaron participar en acciones de protección a redes de consumidores y en otras acciones, frente al 2,8% de los *jóvenes online* que hicieron lo propio.

La distribución de tasas de involucramiento y los niveles de ausencia de participación en canales virtuales nos sugieren que las redes sociales como espacios de convergencia política activa son aún incipientes. Sin embargo, como hipótesis explicativa a este fenómeno, podemos establecer que probablemente estamos presenciando un desplazamiento de las formas de participación de espacios institucionales hacia otras instancias participativas. Estos datos permiten constatar que los jóvenes también se apropian de las plataformas digitales para entretenerse y obtener información.

Gráfica 4. Participación en circuitos virtuales



Consideraciones finales

Esta fase del trabajo de investigación, realizada con un apoyo del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Confederación Patronal de la República Mexicana (Coparmex), nos permitió caracterizar el modo en que se articulan diversos atributos, prácticas y condicionamientos de los jóvenes con respecto a su capacidad de expresión y prácticas político ciudadanas.

Los jóvenes que conformaron nuestras muestras de estudio se caracterizan por ser individuos relativamente privilegiados por su acceso a la educación y sus condiciones de posesión de recursos tecnológicos que potencian sus hábitos comunicativos.

Si bien no buscamos en ningún momento generalizar nuestros hallazgos al resto de los jóvenes, ni de la ciudad ni del país, encontramos que en nuestras muestras particulares de análisis logramos sustraer una parte sutil del universo social de estudio en el cual las capacidades educativas, tecnológicas, culturales y sociales tienen implicaciones por demás relevantes para la articulación y concreción de expresiones de orden político.

Aun cuando no estamos en condiciones de poder generar conclusiones que permitan establecer elementos teóricos de mayor profundidad y envergadura, lo cierto es que por el carácter más o menos privilegiado de nuestros sujetos de estudio, nuestras conclusiones cobran un sentido por demás relevante; si estos jóvenes se desenvuelven en condiciones políticas más o menos adversas, difícilmente podremos esperar una situación distinta en contextos mayormente trastocados por la desigualdad social y la violencia.

Encontramos un pequeño conglomerado de la juventud que pese a sus competencias digitales y su relativa inclusión educativa carece de suficiente acoplamiento

entre sus componentes de politización y sus atisbos de conectividad. Las muestras observadas nos permitieron constatar que la penetración digital y la presencia de una cultura convergente son elementos importantes en el favorecimiento de la participación y la libre expresión; sin embargo, no por esto podemos sobredimensionar su importancia, ni mucho menos apuntar hacia una relación en la cual el enlazamiento tecnológico y en red sea causa suficiente y necesaria para el involucramiento cívico.

La relativa ampliación de los espacios virtuales permite potenciar el aprovechamiento de las cualidades comunicativas y el forjamiento de nuevos hábitos de expresión política con alcances diferenciados y matices innovadores más o menos divergentes.

La diversidad mostrada en este estudio en términos de grados de conectividad y niveles de equipamiento sugiere que los privilegios comunicativos y tecnológicos inciden en una mayor heterogeneidad de prácticas; no obstante, no podemos caer en la tentación de asumir que la acción política *online* reemplaza a la participación *offline*. Por el contrario, a partir de nuestra focalización en procesos diferenciados de involucramiento, demostramos que dos muestras estructuralmente similares pero sutilmente distintas ejercen hábitos y prácticas de involucramiento que pese a su intensidad asimétrica se caracterizan por un fuerte grado de complementariedad y, más aún, por una fuerte asociación entre arenas “reales” y “virtuales” a partir de las cuales se desenvuelve la expresión activa de su compromiso cívico como jóvenes.

Tras la complementariedad de espacios *online* y *offline* demostramos que subyace una heterogeneidad de pautas y canales de involucramiento que van desde acciones de tipo conflictivo y/o subversivo, hasta métodos de comunicación, difusión de información y creación de opinión pública en el terreno electoral.

Observamos que entornos comunicacionales como las redes sociales resultan ser herramientas fundamentales para un cúmulo más o menos amplio de la juventud estudiada que se muestra proclive a participar; para el resto de ellos, dichos entramados fungen sólo como espacios de circulación informacional y exposición a flujos de datos.

En ese sentido, pudimos apreciar la singular diferenciación que existe entre una proporción muy reducida de jóvenes que se comportan como agentes proactivos que influyen en el proceso de producción y creación de contenidos informativos y un conglomerado más amplio que sólo asume un rol pasivo como simple consumidor de información.

En buena medida, esa distinción operativa resulta consecuencia de otros esquemas de diferenciación en los cuales los jóvenes reportan grados disímolos de politización que objetivamente se cristalizan en la separación entre ámbitos de carácter público y privado. Mientras una de nuestras muestras captada en plena movilización del #YoSoy132 se mostró generalmente escéptica frente al grado de credibilidad de las instituciones sociales de mayor envergadura, su contraparte comparativa *online* se caracterizó por grados de confianza mucho más heterogéneos en los cuales la división entre público y privado se notaba mucho más palpable y nítida.

Creemos que para comprender mejor la complejidad que envuelve a los fenómenos participativos, dicho cuerpo de distinciones debe ser comprendido con mayor cabalidad, en la medida que algunas de nuestras hipótesis emergentes sugieren una relación importante entre el modo en que se asume y constituye el significado de lo público.

Reconocemos que aún tenemos mucho que explicar: por qué algunas instituciones adquieren un carácter marginal frente a la política de la juventud; cuáles ámbitos se muestran abiertos y cuáles resultan clausurados; qué distinciones operan a favor y en contra de una mayor inclusión política de los jóvenes; y, sobretudo, qué modelo de sociedad se trasluce en la expresión del compromiso activo de nuestros sujetos juveniles.

De momento, la evidencia recabada nos permite suponer que probablemente estamos ante una resignificación de la participación política ciudadana con rasgos distintivos frente a los esquemas prevalentes del pasado que nos lleva a matizar la percepción, sin suficiente fundamento, de que la juventud permanece al margen de actividades relevantes para la vida pública y para su propio desarrollo humano.

Aun cuando la participación político ciudadana no es ni generalizada ni completamente trascendente, lo que aparece en juego es una forma muy particular de concebir al poder público. Mientras sujetos jóvenes relativamente privilegiados, como los aquí estudiados, se muestran relativamente involucrados, otros con menos recursos

y facilidades carecen de oportunidades para ejercer sus facultades ciudadanas y de plenas garantías de reconocimiento en una sociedad que si desea ser democrática plenamente, debe tender a la igualdad y la reducción de las disparidades sociales.

Paradójicamente, frente al entorno de transición participativa, en el cual se intuye un papel cada vez menos claro de los partidos políticos y otras instancias tradicionales, lo que contrasta es la prevalencia de circuitos básicos de socialización como la familia y la universidad; en esta última se corrobora la importancia de los entornos formativos como espacios promotores de la libertad de expresión, la configuración de capacidades y la articulación de relaciones sociales.

Los espacios de convivencia temprana, como el hogar o la escuela, se suman a otros entornos ubicuos en red, como los entramados donde se percibe que existen menores restricciones para la libre expresión, se admite mayor franqueza comunicativa y, sobretudo, donde se da una mayor inclusión sin distinción de carácter económico, cultural o ideológico.

Frente a esa espacialidad social tan inmediata y altamente correlacionada con la privacidad de los sujetos es inevitable cuestionarse si otras arenas no figuran como resultado de su eventual clausura, su carácter cerrado y selectivo; o por la propia aversión de los jóvenes estudiados ante otros referentes de autoridad, otras maneras de convivencia o símbolos políticos de mayor tradición.

Aunque con grados distintos de descrédito, nuestras muestras estudiadas dieron cuenta de un gran escepticismo hacia la comunidad informativa y periodística nacional.

Como reflejo del denuedo de la construcción de opinión pública desde los medios masivos, las redes sociales adquirieron un sentido distintivo donde se evidenciaron dos caminos: la generación de esquemas alternativos de difusión de información; y la expresión masiva de una actitud crítica, pero cínica, frente a la falta de parcialidad mostrada por los medios, sobre todo de la televisión y sus portavoces, en plena coyuntura electoral.

Pese a la conciencia crítica que algunos actores como el #YoSoy132 mostraron frente al papel de los medios tradicionales, en específico de la cadena de televisión Televisa (#YoSoy132, 2012b), los datos obtenidos nos permitieron apreciar que la ruptura entre prácticas políticas tradicionales y otras novedosas, como las que se pudieran generar en la red, no se suscita del todo y, por el contrario, evidencia contradicciones que por momento parecen implantarse como parte del quehacer político ejercido por los jóvenes.

Si bien en nuestros datos corrobóramos que los jóvenes asumen que los medios tradicionales no fueron instancias confiables de comunicación durante la pasada elección, también mostramos que sólo una minoría optó por hacer de otros canales plataformas vigentes

para poder favorecer el intercambio dinámico entre electores y candidatos.

En ese sentido, suponemos que no se puede esperar que en un país en donde predomina la desconfianza hacia las autoridades, la red se convierta súbitamente en un conjunto de espacios articuladores de prácticas relevantes y significativas para la vida pública.

De manera general, encontramos que la convergencia entre expresiones políticas fuera y dentro de los entornos digitales guarda un estado con fronteras altamente difusas.

En un escenario donde el *hábitus* político juvenil se encuentra fuertemente condicionado por la desconfianza y la percepción de libertades acotadas, los contornos digitales parecen insuficientes para poder garantizar una participación plena que incida en una interlocución adecuada, pertinente y trascendental entre nuestros jóvenes ciudadanos y las autoridades.

Resulta esperanzador encontrar que, más allá de los prejuicios, la evidencia recopilada con rigor nos muestra a un sector de la juventud poco desinteresado y escasamente apático. Sin embargo, es necesario conocer otros contextos y otros espacios de expresión en donde la participación política adquiere otros rostros, quizá más diversos, más adversos o menos visibles.

Nuestra conclusión fundamental radica en reconocer que, pese al carácter acotado de la penetración digital y tecnológica en sólo una proporción reducida de la población nacional, encontramos rasgos de una incipiente interposición entre ámbitos de socialización y prefiguración del significado que adquiere el espacio público y el poder político.

Los jóvenes que observamos forman parte de un conglomerado más amplio y heterogéneo en el cual la tecnología ha dado lugar a efectos diferenciados. Para unos ha significado el acceso a un mundo nunca imaginado; para otros simboliza una aspiración lejana como consecuencia de la desigualdad y las privaciones prevaletentes.

Sin embargo, existe una posibilidad que independientemente de la heterogeneidad de condiciones juveniles parece permear de modo más o menos generalizado al quehacer político. Y es que ahí, donde las instituciones políticas se muestran todavía acotadas, la ubicuidad del mundo digital ofrece nuevas posibilidades.

Nuestros jóvenes enfrentan retos muy particulares en torno a su constitución como personas y agentes sociales; no obstante, la magnitud de esos retos resulta tan grande y significativa como las oportunidades mismas que revisten otros cambios en curso. En la medida en que los límites difusos entre los ámbitos *online* y *offline* sean aprovechados por los jóvenes que tienen acceso a ambos mundos, la política, su significado y sus alcances podrán ser radicalmente resignificados.

Notas

¹ El Instituto Mexicano de Juventud encuestó a jóvenes entre 12 y 29 años, un total de 36,2 millones, de los cuales 49,2% son hombres y 50,8% mujeres. En cuanto al uso de las redes sociales, 88,2% usa Facebook para comunicarse y socializar como actividad principal, 3,7%, por encima del porcentaje que señaló leer libros, dijo jugar videojuegos.

² El concepto cultura convergente se refiere, según Henry Jenkins, a la que resulta de la convergencia de medios, la inteligencia colectiva y la cultura de la participación en red. Estas prácticas habrían sido puestas en marcha en mayor o menor medida por los jóvenes que iniciaron la acción colectiva #YoSoy132 en el mes de mayo de 2012.

³ De acuerdo con la Encuesta Nacional de Hábitos, Prácticas y Consumo Cultural 2010 del Conaculta (2011), 90% de los mexicanos ve televisión; 40% dijo hacerlo por más de dos horas diarias. Los noticieros son los programas más vistos (23%), seguidos de las telenovelas (21%). Sin embargo, la Encuesta Nacional de Juventud 2012 señala que sólo 12,9% de los jóvenes ve televisión, 22,2% prefiere como actividad recreativa las reuniones con amigos y 4,0% prefiere conectarse a Internet. Estos datos nos permiten sugerir que el perfil del televidente en México está cambiando y que el relevo generacional irá articulando audiencias con rasgos distintos.

⁴ México es uno de los países dentro de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico con mayor rezago educativo, de acuerdo con el informe Education at a Glance 2012 (OCDE, 2012) elaborado por el organismo mundial. En cuanto a educación superior, sólo 22% de la población entre 25 y 34 años tiene estudios universitarios.

⁵ Optamos por considerar al #YoSoy132 como acción colectiva, de acuerdo con la definición de Alberto Melucci (1999); es decir, como un movimiento que no necesariamente se confronta con el Estado, de naturaleza difusa, compleja, con significados culturales que la diferencian de actores y organizaciones “formales”. Para el autor italiano, las acciones colectivas son antagónicas (con grados variantes) hacia las relaciones sociales dominantes.

⁶ Televisa y TV Azteca acaparan 96% de las frecuencias para televisión comercial en México. La excesiva concentración del mercado de la televisión ha sido estudiada y discutida por diversos investigadores y miembros de la sociedad civil. Una actualizada revisión se encuentra compilada en el libro *Diversidad y Calidad para los Medios de Comunicación*, publicado en 2011 por la Asociación Mexicana de Derecho a la Información (AMEDI).

⁷ En 2011 en México había 34 millones de usuarios de Internet, el equivalente a una cuarta parte de la población; y no todos los de este porcentaje cuentan con banda ancha, la infraestructura necesaria para consumir algo tan simple como un video. En febrero de 2012 Socialbakers (2012) contabilizó 30 millones de usuarios de Facebook, lo que corresponde al 30% de la población total de 112 millones de habitantes. En marzo de 2012 la empresa SemioCast (2012) señaló que había 10 millones de usuarios en Twitter. Y, según la Asociación Mexicana de Internet (Amipci, 2011), YouTube es utilizado por 28% de los internautas mexicanos, lo que equivale a 9,5 millones de usuarios.

⁸ El debate del 19 de junio de 2012 fue transmitido en tiempo real mediante la plataforma Google Hangouts On Air y por YouTube. Además, fue retransmitido por los sitios del Canal 22; IMER; TV UNAM; Radio Ibero; Radio Educación y la página #Yosoy132, así como el de Más de 131. De acuerdo con datos del propio movimiento, 122.000 personas lo vieron a través de YouTube. De acuerdo con Google Insights for Research, el debate 132 fue buscado cuatro veces más que el segundo organizado por el Instituto Federal Electoral.

⁹ La supuesta influencia de las encuestas en la intención de voto, difundidas y patrocinadas por medios de comunicación como

Televisa y Milenio, fue elemento de controversia en la elección presidencial. Conocer la posible influencia de éstas en la decisión electoral podría ser objeto de estudios de corte cualitativo y cualitativo en futuros procesos electorales.

¹⁰ El error cometido por Enrique Peña Nieto en la Feria Internacional de Libro de Guadalajara en 2011, cuando confundió autores relevantes de la literatura mexicana, como lo es Carlos Fuentes, generó un derroche de humor y sarcasmo en la red que se prolongó a lo largo de la campaña.

¹¹ Para el presente estudio sólo se observó la génesis del movimiento #YoSoy132, desde su aparición en el mes de mayo hasta el día de la elección presidencial, el 1 de julio de 2012.

Referencias

- Amipci (2011), *Hábitos de Internet*, en <<http://www.slideshare.net/poncho2009/amipci-hbitos-deinternet2011>> [fecha de consulta: 14 de mayo de 2012].
- ANUIES (2012), *Anuarios estadísticos de ANUIES, edición 2011*, en <http://www.anui.es/servicios/e_educacion/index2.php>.
- Bauman, Z. (2010), *Amor líquido. Sobre la fragilidad de los vínculos humanos*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Bennett, W. L., ed. (2008), "Changing Citizenship in the Digital Age", *Civic Life Online: Learning How Digital Media Can Engage Youth*, Cambridge, McArthur Foundation/ MIT Press, pp. 1-24.
- Bennett, W. L. (2011), *News: The Politics of Illusion*, Nueva York, Pearson.
- Bijker, W.E., T. Hughes y T. Pinch (1989), *The Social Construction of Technological Systems: New Directions in the Sociology and History of Technology*, Cambridge, Massachusetts-Londres, Inglaterra, MIT Press.
- Bimber, B. (2003), *Information and American Democracy: Technology in the Evolution of Political Power*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (2000), *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.
- Boyd, D. (2011), "Social Networks Sites as Networked Publics: Affordances, Dynamics, and Implications", en Z. Papacharissi (ed.), *A Networked Self: Identity, Community, and Culture on Social Networks Sites*, Nueva York, Routledge, pp. 39-58.
- Braun, M. (2009), "Online Survey Response Rates and Times: Background and Guidance for Industry", *SuperSurvey*, en <http://www.supersurvey.com/papers/supersurvey_white_paper_response_rates.pdf> [fecha de consulta: 2 de junio de 2012].
- Cassany, D. y G. Ayala (2008), *Nativos e inmigrantes digitales en la escuela*, Barcelona, Universitat Pompeu Fabra.
- Castells, M. (2009), *Communication Power*, Oxford, Oxford University Press.
- Coleman, S. y J. Blumer (2009), *The Internet and Democratic Citizenship: Theory, Practice and Policy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Conaculta (2011), *Encuesta Nacional de Hábitos, Prácticas y Consumo Culturales 2010*, en <http://www.conaculta.gob.mx/encuesta_nacional.php> [fecha de consulta: 23 de septiembre de 2012].
- Dahl, R. (1992), *La democracia y sus críticos*, Barcelona, Paidós.
- Dahlberg, L. (2001), "The Internet and Democratic Discourse: Exploring the Prospects of Online Deliberative Forums Extending the Public Sphere", *Information, Communication and Society*, vol. 4, núm. 4, pp. 615-633.
- Dahlgren, P. (2011), "Los medios en la red y la cultura cívica", *Revista Telos*, octubre-diciembre, en <<http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/url-direct/pdf-generator?tipoContenido=articuloTemos&idContenido=2011102408520001&idioma=es>> [fecha de consulta: 18 de agosto de 2012].
- Deutskens, E., K. De Ruyter, M. Wetzels, y P. Oosterveld (2004), "Response Rate Quality of Internet Based Survey: An Experimental Study", *Marketing Letters*, vol. 15, núm. 1, pp. 21-36.
- Fraser, N. (1990), "Rethinking the Public Sphere: Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy", *Social Text*, núm. 25, en <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/466240?uid=3738664&uid=2&uid=4&sid=21101787871787>> [fecha de consulta: 18 de junio de 2012].
- García Canclini, N. (2012), "Introducción. De la cultura postindustrial a las estrategias de los jóvenes", en N. García Canclini, M. Urteaga y F. Cruces (coords.), *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*, España, Ariel/Fundación Telefónica, pp. 3-24.
- Hindman, M. (2009), *The Myth of the Digital Democracy*, Nueva Jersey, Princeton University Press.
- Hine, C. (2005), *Etnografía virtual*, Barcelona, Editorial UOC.
- Huntington, S. P. y J. M. Nelson (1976), *No Easy Choice: Political Participation in Developing Countries*, Boston, Harvard University Press.
- IFE (2012), *Estadísticas. Lista Nominal y Padrón Electoral*, en <http://www.ife.org.mx/portal/site/ifev2/Estadisticas_Lista_Nominal_y_Padron_Electoral/> [fecha de consulta: 22 de julio de 2012].
- Imjuve (2011), *Encuesta Nacional de Juventud 2010*, en <http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/Encuesta_Nacional_de_Juventud_2010_-_Resultados_Generales_18nov11.pdf> [fecha de consulta: 23 de septiembre de 2012].
- INEGI (2010), *Resultados del Censo Nacional de Población, México*, Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática.
- INEGI (2011), *Encuesta en Hogares sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación 2011*, México, Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática.
- Jenkins, H. (2009), *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*,

- Cambridge, MacArthur Foundation/
MIT Press.
- Jenkins, H. y D. Thorburn (2003), *Democracy and New Media*, Boston, MIT Press.
- Latinobarómetro 2009, en <<http://www.latinobarometro.org/latino/latinobarometro.jsp>>.
- Latinobarómetro 2011, en <<http://www.latinobarometro.org/latino/latinobarometro.jsp>> [fecha de consulta: 11 de mayo de 2012].
- MacKinnon, R. (2012), *Consent of the Networked: The World Struggle for Internet Freedom*, Nueva York, Basic Books.
- Marcussen, C. (2001), *Response Rates in Internet Surveys, IIR Conferences*, Amsterdam, Research Center of Bor-nholm.
- Melucci, A. (1999), *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*, México, El Colegio de México.
- Meneses, M. E. (2012a), “Los jóvenes indignados mexicanos ya levantaron la voz”, *CNN México*, en <<http://mexico.cnn.com/opinion/2012/05/22/opinion-los-jovenes-indignados-mexicanos-ya-levantaron-la-voz>> [fecha de consulta: 22 de mayo de 2012].
- Meneses, M. E. (2012b), “Esfera pública alterna. ¿Qué papel juegan las redes sociales en el proceso electoral?”, *Revista Mexicana de Comunicación*, núm. 130, abril-junio, pp. 12-14.
- Meneses, M. E., E. Ortega y G. Urbina (2013), “Jóvenes, participación política ciudadana y redes sociales en México 2012”, en G. López y E. Tamez, *La Libertad de expresión en México en el proceso electoral 2012*, México, Tecnológico de Monterrey, PNUD/Coparmex/Porrúa.
- Meneses, M. E. y J. Bañuelos (2009), *Elecciones e Internet en México. La oportunidad postergada*, México, Instituto Electoral del Estado de México.
- Norris, P. (2000), *A Virtuous Circle: Political Communications in Postindustrial Societies*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Norris, P. (2002), *Democratic Phoenix, Reinventing Political Activism*, Nueva York, Cambridge University Press.
- OCDE (2010), *Perspectivas OCDE, reformas para el cambio*, en <<http://www.oecd.org/mexico/49363879.pdf>>.
- OCDE (2012), “Who Participates in Education?”, *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, París, OECD iLibrary, pp. 318-329.
- Ortega, E. (2012), “Aprendices, emprendedores y empresarios”, en N. García Canclini, M. Urteaga y F. Cruces (coords.), *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*, Barcelona, Ariel/Fundación Telefónica, pp. 109-130.
- Papacharissi, Z. (2009), *Journalism and Citizenship: New Agendas in Communication*, Chicago, Routledge.
- Papacharissi, Z. (2010), *A Private Sphere: Democracy in the Digital Age*, Malden, Polity Press.
- Perezbolde, G. (2011), “Estudio de hábitos de usuarios de Internet en México”, *Asociación Mexicana de Internet*, en <<http://www.slideshare.net/gpbolde/estudio-de-habitos-de-usuarios-de-internet-en-mxico>> [fecha de consulta: 24 de marzo de 2012].
- Putnam, R. (2009), *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, Nueva York, Simon and Shuster.
- Recreo (2012), *131 alumnos de la Ibero responden*, archivo de video, 14 de mayo, en <<http://www.youtube.com/watch?v=mYMzdjibGvo>> [fecha de consulta: 15 de mayo de 2012].
- Reguillo, R., coord. (2010), *Los jóvenes en México*, México, Fondo de Cultura Económica/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Schudson, M. (1998), “Changing Concepts of democracy”, *MIT Communications Forum*, en <<http://web.mit.edu/comm-forum/papers/schudson.html>> [fecha de consulta: 2 de mayo de 2012].
- SemioCast (2012), “Brazil Becomes 2nd Country on Twitter, Japan 3rd Netherlands most Active Country”, *SemioCast*, en <http://semioCast.com/en/publications/2012_01_31_Brazil_becomes_2nd_country_on_Twitter_supersedes_Japan> [fecha de consulta: 24 de marzo de 2012].
- Socialbakers (2012), “Mexico Facebook Statistics”, *Socialbakers*, en <<http://www.socialbakers.com/facebook-statistics/mexico>> [fecha de consulta: 24 de marzo de 2012].
- Trejo, R. (2011), “Televisión: de mala calidad y en pocas manos”, en J. Bravo, A. Vega y R. Trejo (coords.), *Panorama de la Comunicación en México 2011. Desafíos para la calidad y la diversidad*, México, Asociación Mexicana de Derecho a la Información/Cámara de Diputados LXI Legislatura, p. 90.
- Trejo, R. y A. Vega, coords. (2011), *Diversidad y calidad para los medios de comunicación. Diagnósticos y propuestas. Una Agenda ciudadana*, México, Asociación Mexicana de Derecho a la Información /Cámara de Diputados LXI Legislatura.
- Urteaga, M. (2012), “De jóvenes contemporáneos: Trends, emprendedores y empresarios culturales”, en N. García Canclini, M. Urteaga y F. Cruces (coords.), *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*, Barcelona, Ariel/Fundación Telefónica, pp. 25-44.
- Verba, S. K., L. Schlozman y H. Brady (1995), *Voice and Equality: Civic Voluntarism in American Politics*, Cambridge, Massachusetts-Londres, Inglaterra, Harvard University Press.
- Verba, S. K., N. H. Nie y J. Kim (1987), *Participation and Political Equality*, Chicago, University of Chicago Press.
- Verba, S. K. y N. H. Nie (1972), *Participation in America*, Nueva York, Harper & Row.
- Wilhelm, A. (2000), *Democracy in the Digital Age: Challenges to Political Life in Cyberspace*, Chicago, Routledge.
- Winocur, R. (2006), “Internet en la vida cotidiana de los jóvenes”, *Revista Mexicana de Sociología*, Universidad Nacional Autónoma de México, vol.68, núm. 68, pp. 551-580.

- #YoSoy132 (2012a), “‘Yo soy 132’: Declaratoria y pliego petitorio”, *Animal Político*, 23 de mayo, en <<http://www.animalpolitico.com/2012/05/declaratoria-y-pliego-petitorio-de-yo-soy-132>> [fecha de consulta: 25 de septiembre de 2012].
- #YoSoy132 (2012b), “Presentación del Grupo de Democratización de los Medios de Comunicación”, *Animal Político*, 19 de septiembre, en <<http://es.scribd.com/doc/106286630/Presentacion-del-Grupo-de-Democratizacion-de-los-Medios-de-Comunicacion>> [fecha de consulta: 23 de septiembre de 2012].

Recibido: 7 de febrero de 2014

Aceptado: 30 de junio de 2014

**Autores: María Elena Meneses Rocha-Enedina Ortega Gutiérrez-Gustavo Adolfo Urbina Cortés*

María Elena Meneses Rocha es profesora e investigadora en el Tecnológico de Monterrey, especializada en medios, Internet y cultura digital. Doctora en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Nacional Autónoma de México y miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. Presidenta de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación. <marmenes@gmail.com>.

Enedina Ortega Gutiérrez es profesora e investigadora en el Tecnológico de Monterrey, especializada en metodología de las ciencias sociales, jóvenes y educación.

Es doctora en Bibliotecología y Estudios de la Información por la Universidad Nacional Autónoma de México. <enedina.ortega@gmail.com>.

Gustavo Adolfo Urbina Cortés es profesor en el Tecnológico de Monterrey, especializado en metodologías de las ciencias sociales y asuntos políticos. Candidato a doctor en Ciencias Sociales por El Colegio de México. <urbinagustavo11@gmail.com>.

Cómo citar este artículo:

Meneses, María Elena, Enedina Ortega y Gustavo Adolfo Urbina (2014), “Jóvenes conectados y participación político ciudadana en el proceso electoral de México en 2012”, *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, núm. 34, septiembre-octubre, pp. 71-92, en <<http://version.xoc.uam.mx/>>.

Reflexiones sobre la construcción del ecosistema doméstico de la tecnología

Modalidades de apropiación de las TIC desde la desigualdad



Rodrigo Díaz Cruz y Rodrigo Roque de Castro*
Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, México, DF

RESUMEN: El presente artículo explora algunas formas de apropiación y significación de las tecnologías de la información y la comunicación por parte de usuarios ubicados en situación de desigualdad social. Se pretende mostrar cómo tales relaciones con la tecnología son influidas por múltiples factores sociales, políticos, económicos y culturales que van más allá del simple vínculo material con los aparatos tecnológicos, dando como resultado diversos procesos que constantemente se encuentran reconfigurando las relaciones del entorno doméstico.

PALABRAS CLAVE: apropiación tecnológica, TIC, desigualdad, *bricolage*, redes sociales virtuales, sistemas socio-técnicos.

ABSTRACT: This article explores some types of meaning and appropriation of information and communication technologies (ICT) from users located in social inequity. The article attempts to show how these relationships with technology are influenced by multiple social, political, economical and cultural factors which go further than the raw material link with the technological devices. As a consequence technology reconfigures the domestic environment on a continuing basis.

KEY WORDS: technological appropriation, ICT, inequality, *bricolage*, virtual social networks, sociotechnical systems.

Reflections on the construction of the domestic ecosystem of the technology: types of appropriation of the ICT from inequality
Pp. 93-104, en *Versión. Estudios de Comunicación y Política*
Número 34/septiembre-octubre 2014, ISSN 2007-5758
<<http://version.xoc.uam.mx>>

Los lugares de las TIC

UNA VOCACIÓN QUE LE ES PROPIA a las innovaciones tecnológicas es la de provocar posiciones antagónicas en aquellas topografías sociales en las que se despliegan: tecnofóbicos *vs.* tecnofílicos; apocalípticos *vs.* integrados; distópicos *vs.* utópicos; defensores del (neo)ludismo *vs.* defensores del progreso; retóricas de la sospecha *vs.* retóricas de lo sublime tecnológico; y si nos sumergimos en la historia, para sonar un poco *demodé*, ilustrados *vs.* románticos.

¿Por qué suscitan las innovaciones tecnológicas estas posiciones encontradas? Porque ante todo son fuente privilegiada del poder social, con ellas se controlan recursos escasos significativos, se crean oportunidades, o bien se amplía el espectro y espacio de oportunidades. El imperativo de la tecnología, ha escrito Fernando Broncano,

es, para decirlo pronto y rápido el de *crear oportunidades*. Es este imperativo el que determina una estructura de valores que no se limitan a la consideración y elección de los medios, sino que están dirigidos más bien a *preservar nuestra reserva disponible de medios y crear un espacio en el que sea posible identificar y proyectar nuestros objetivos* [...] La tecnología supone un conjunto de instituciones en las que se ha desarrollado la tradición normativa de la ampliación del espacio de oportunidades como fin constitutivo (Broncano, 2000, pp. 233-234).

Las expectativas optimistas que se observan en el ámbito de la vida política, a partir de la presencia de las tecnologías de la información y comunicación contemporáneas, en adelante TIC, se atribuyeron en su momento a la radio, por ejemplo, cuando se la concibió como el presagio de la participación plena de los ciudadanos en la política, cuando se asumió que establecería fuertes vínculos entre los representantes elegidos y el pueblo al mantenerlos en permanente comunicación.

En muchas ocasiones se ha supuesto que la presencia de innovaciones tecnológicas favorecerá el desarrollo de sociedades democráticas más vitales y viables, en las que los ciudadanos tendrán injerencia en la toma de decisiones fundamentales y mayores oportunidades para participar en los campos y arenas políticas. Howard Rheingold anunció hace veinte años el advenimiento de “una red mundial de comunicación centrada en, y controlada por, los ciudadanos”, un “ágora electrónica que estará al alcance de nuestras manos” (Rheingold en Winner, 2003, p. 60); en la misma dirección han apuntado empresarios como Nicholas Negroponte y Bill Gates, pero también políticos como Tony Blair y Al Gore.¹

En nuestro tiempo reciente, acaso la *primavera árabe* sea un ejemplo paradigmático de cómo algunas tecnologías han sido sobredimensionadas en su papel democratizador. Diversos comentaristas la llamaron la “revolución Facebook” o la “revolución de Twitter”. Es cierto que estas tecnologías jugaron un papel destacado en la

organización descentralizada, en la diseminación de información relevante y en la multiplicación de protestas populares que comenzaron, en Egipto, a fines de enero de 2011, pero no podemos ignorar que al final los opositores tuvieron que hacerse visibles físicamente y reunirse de forma masiva en la plaza Tahrir, en El Cairo, con el fundado temor a una sangrienta represión.

El uso de esas mismas tecnologías, sin embargo, no logró impedir que otros movimientos de protesta acabaran aplastados, como ocurrió en Bielorrusia e Irán y actualmente sucede en Siria, donde la pesadilla y el terror aún no cesan. Por añadidura, estas tecnologías tampoco pueden decidir los resultados. Las muertes y sacrificios virtuales no pueden gestar la aparición de héroes o mártires políticos.²

En las sociedades democráticas tampoco existen evidencias de que Internet haya tenido un efecto positivo en el número de ciudadanos que vota en las urnas, al menos hasta hoy; o en la apertura de foros electrónicos que propicien una auténtica discusión pública y participación de la población en la toma de decisiones; antes bien, lo más común es que quienes comparten posiciones políticas se introduzcan y participen en aquellos espacios o foros de comunicación electrónica que refuerzan las opiniones que tenían previamente. Debemos explorar con más detalle los alcances y límites de las llamadas “revoluciones Facebook o Twitter”. Por añadidura, como lo señaló con tino Langdon Winner hace poco más de diez años,

el crecimiento a nivel mundial de los oligopolios en la publicidad y en los medios de comunicación electrónicos limita severamente la variedad de la información, las noticias y la expresión pública disponible en periódicos, revistas, libros, películas y programas de televisión con que se encuentra *la mayoría de los ciudadanos*. Conforme las grandes compañías trasladan sus operaciones a Internet ofreciendo atractivos “paquetes” de diversión mediática, se puede eclipsar la acariaciada experiencia de Internet como un lugar de expresión libre. La esfera de las redes de ordenadores y la comunicación sin cable ha sido declarada como “el próximo gran mercado”: una zona empresarial que las compañías globales esperan dominar [...] De lo que damos testimonio no es de la revitalización de la política democrática [gracias a las TIC], sino de la creación de una nueva y enorme esfera de desarrollo de la empresa comercial (Winner, 2003, pp. 68, 70-71).³

Tal vez Winner esté refiriéndose, con otras palabras, a los modos de operación de un poderoso *sistema socio-técnico*, cuyas características expondremos en el apartado final de este trabajo.

No ignoramos, por supuesto, que las innovaciones tecnológicas, y las TIC en particular, han mejorado la calidad de vida de los ciudadanos —o tal vez sería mejor escribir “de los consumidores”—, pero tampoco se trata de desdeñar la historia y revitalizar una confianza desmemoriada que deposite en los más variados artefactos tecnológicos, en programas políticos o bien en políticas públicas, la solución de nuestros problemas sociales.

Si, según dijimos, uno de los fines constitutivos de la tecnología es el de crear oportunidades, o ampliar el espectro y espacio de oportunidades, éstas últimas, verdad de Perogrullo, están y seguirán estando justo por ello desigualmente distribuidas. De aquí la pertinencia de introducir categorías como “brecha tecnológica”, “exclusión/inclusión digital”. Pero éstas, si queremos que tengan poder heurístico, deben inscribirse necesariamente en una trama analítica más amplia: a la desigualdad, pobreza y ocultamiento de las diferencias culturales que afectan a nuestro país se ha agregado, en las últimas décadas, la exclusión de amplios sectores de la población respecto al uso de las tecnologías de punta; a las persistentes inequidades entre ricos y pobres, hombres y mujeres, empleados y desocupados se agregan ahora nuevas fracturas y brechas entre quienes tienen acceso a Internet y las nuevas TIC y quienes están desconectados o insuficientemente conectados, entre los que logran alguna inserción en la globalización y quienes son atropellados por ella. De aquí que explorar los mecanismos de inclusión/exclusión digital y las formas de apropiación de las TIC por diversos sectores sociales constituya, en realidad, un caso singular de la reproducción de las desigualdades.

En suma, las representaciones —múltiples y en competencia— que nos hacemos de las TIC, las apropiaciones y usos que hacemos de ellas, las maneras en que estamos entrelazados, están impregnadas de las tensiones que apenas hemos apuntado: optimismo tecnofílico, sospecha tecnofóbica; promoción de la democracia, participación de los ciudadanos, mecanismo de control; exclusión/inclusión digital.

Las TIC constituyen un recurso significativo escaso que gesta formas de desigualdad novedosas, y por añadidura es componente de un poderoso sistema sociotécnico. En 2012 y 2013, con alumnos de la Licenciatura en Antropología Social de la Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa (UAM-I), y con la participación de Rosalía Winocur, iniciamos la exploración de las iniciativas, los recursos y las oportunidades de que disponen miembros de los sectores populares de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México ante estos novísimos modos de desigualdad que las TIC desatan. Nos proponemos en este trabajo exponer algunos avances y reflexiones analíticas que tal experiencia de investigación nos provocó.⁴

Uno de los puntos de partida que el equipo de investigación compartió y discutió ha sido expuesto por Winocur y otros colegas, quienes han desarrollado investigaciones análogas.⁵ Al igual que ellos, consideramos que para comprender algunos de los factores que intervienen en la producción y reproducción de la exclusión/inclusión digital es necesario indagar los procesos culturales, las representaciones, los imaginarios que operan en la construcción y reproducción de las desigualdades. Reconocemos la existencia de una abundante información cuantitativa sobre las disparidades en el consumo y acceso a Internet y otros artefactos tecnológicos (sea el

equipamiento en cómputo, sea el teléfono celular), pero también la escasa existencia de estudios en profundidad sobre los modos en las que los sujetos viven, imaginan y responden a sus situaciones adversas. Más aún, algunas de las políticas y programas de inclusión y alfabetización digital en México han asumido de forma explícita o implícita que el acceso a la red por sí solo define las posibilidades de inclusión digital y que las personas que no tienen acceso a las TIC están al margen de los recursos y expectativas que éstas brindan y generan. Asimismo, consideramos que los integrantes de las comunidades destinatarias de dichas políticas y programas no siempre muestran interés en aprender y capacitarse en su uso y posibilidades cuando tales tecnologías no están articuladas con las preocupaciones asociadas a la supervivencia y reproducción de sus familias. Otro supuesto que suele asumirse de forma implícita es que los destinatarios de las políticas de inclusión digital son una pizarra en blanco donde queda grabado el aprendizaje de diversas habilidades para utilizar las TIC. En ese sentido, cuando a tales políticas se les presentan obstáculos o incumplen sus propósitos, este fracaso se atribuye a la dificultad por parte de los destinatarios de incorporar conocimientos y habilidades nuevas, omitiendo así el hecho de que la incorporación de cualquier medio o género nuevo de comunicación siempre ha estado mediado por las representaciones que cada grupo o segmento social ha construido históricamente con la tecnología, y que en muchas ocasiones esas representaciones, los supuestos, creencias, prácticas y experiencias pueden actuar facilitando o bien entorpeciendo la apropiación de las TIC. Véase si no.

En un fecundo estudio a nivel nacional sobre las representaciones y significados de las TIC en las escuelas primarias y secundarias, encargado por la Secretaría de Educación Pública, Diego Lizarazo ha concluido que

Los directores, maestros y alumnos se representan a las TIC a la vez como factor de motivación y como fuente de frustración; como símbolo de modernización y también de marginación; como herramientas de innovación pedagógica y a la vez como instrumentos para mantener los modelos clásicos [...] los actores perciben posibilidades y riesgos, avances y retrocesos, así como miedos y dificultades, lo que observamos es un juego de tensiones entrecruzadas (Lizarazo, 2010, conclusiones, s. n.).

Tensiones que, según hemos señalado, están presentes en lo general en las formas en que nos enlazamos o formamos redes con las TIC.

Por lo anterior, consideramos que es fundamental realizar investigación sobre las condiciones socioculturales y las experiencias de apropiación de TIC en sectores populares desde una perspectiva antropológica. Una perspectiva sin duda más limitada en alcance y extensión pero acaso más densa y honda que se propone recuperar el horizonte de los actores en la definición de sus propias realidades y necesidades; que puede identificar los

modos en que las TIC son representadas, apropiadas y experimentadas por los actores sociales, los imaginarios y estrategias de inclusión que desarrollan frente a ellas. Como señalan Winocur y colegas, no se trata sólo de monitorear las condiciones de acceso de los sectores urbanos populares, ni limitarse a la mera adquisición de habilidades en el manejo que tienen de las TIC, se trata de explorar los imaginarios, prácticas y experiencias culturales que despliegan, siendo muchas veces contradictorios con la racionalidad científico-tecnológica propuesta, explícita o implícitamente, por las políticas y los programas de desarrollo digital. Por añadidura, supone valorar cómo la introducción de las TIC en ámbitos más amplios de la vida social puede impulsar, o está gestando, una fuerte reorientación en las prioridades y patrones de consumo, así como una reorganización del espacio habitacional en los sectores populares para incorporar dichas tecnologías. Es necesario reconocer que aún en el caso de familias con la misma pertenencia sociocultural no se presentan patrones homogéneos de conducta, que existen distintos capitales culturales y experiencias vitales, así como circuitos diferenciados de socialización de las TIC, que permiten cierto tipo de apropiación y no otro.

Cada *lugar* le da un sentido distinto al universo simbólico y a las prácticas socioculturales de apropiación de las TIC. Justamente es a partir de estos universos simbólicos y capitales culturales, de esas experiencias vitales, circuitos de socialización y prácticas de apropiación, todas ellas diferenciadas, donde se requiere indagar con mayor precisión las formas en que las TIC se articulan, intersectan y divergen en la vida familiar y comunitaria. Por añadidura, la materialidad de las TIC y las maneras en que nos enlazamos con ellas no son neutrales, están sometidas a complejos procesos y campos de batalla que se derivan de la *flexibilidad interpretativa*.

Modalidades de apropiación de las TIC

En un clásico estudio sobre el desarrollo tecnológico y uso de las primeras bicicletas a fines del siglo XIX, Trevor Pinch y Wiebe Bijker propusieron el concepto de “flexibilidad interpretativa” para remitirnos al hecho de que diferentes grupos sociales en distintos lugares y contextos dotan de significados particulares —y por tanto, de apropiaciones distintas— a un mismo artefacto tecnológico. Nos advirtieron que

creemos que nuestra descripción [del desarrollo tecnológico de las bicicletas] —donde las diferentes interpretaciones de los grupos sociales sobre el contenido de los artefactos, causadas por distintas cadenas de problemas y soluciones, conducen a múltiples desarrollos futuros— compromete el contenido mismo del artefacto [...] Puede demostrarse que distintos grupos sociales tienen, radicalmente, diferentes interpretaciones de un mismo artefacto tecnológico (Pinch y Bijker, 1987, pp. 41-42).

En consecuencia, podemos sostener —y aquí seguimos a Rosalía Winocur⁶ —que las interpretaciones y apropiaciones de un artefacto digital *siempre* se producen en espacios cotidianos situados en el hogar, el trabajo, la escuela, el transporte público, el cibercafé, el cine, la calle, etc., *siempre* en relación con *otros* cercanos y conocidos, y *siempre* en alteridad con *los otros* extraños y desconocidos, aunque unos y otros estén físicamente ausentes.

Ahora bien, las *modalidades de apropiación* de los artefactos sociotécnicos pueden ser radicalmente diferentes. En una sugerente conferencia, Bar, Pisani y Weber (2007) nos proponen al menos tres:

1. *La infiltración barroca*. Se refiere al llenado de los espacios tecnológicos que los proveedores dejan intencionalmente en blanco para que los usuarios personalicen sus aparatos y aplicaciones; sus acciones no entran en conflicto con los intereses de los proveedores y, de hecho, encajan bien con su propuesta de negocios.
2. *La creolización*. Representa una transformación y una forma de apropiación más profunda. Alude a las prácticas en las que el usuario recombina o reprograma elementos de la tecnología. En esta forma de apropiación, en contraste con la infiltración barroca, los usuarios están más profundamente involucrados en cambiar la tecnología: exploran formas de adaptar la tecnología más allá de las opciones que han sido diseñadas por los fabricantes de teléfonos y proveedores de servicios, entre otros, y al hacerlo pueden realizar modificaciones compatibles con los modelos de los proveedores, o bien encontrarse en conflicto directo con ellos. Pero su objetivo no es propiamente buscar el conflicto, el propósito de los usuarios es hacer cambios a la tecnología o elaborar nuevas prácticas para que los sistemas tecnológicos puedan servir mejor a sus propias necesidades y ajustarse mejor a sus vidas. El *bricoleur* tal vez nos remita a la mejor descripción de esta clase de apropiación, pues identifica aquellos componentes de la tecnología que pueden ser apartados, modificados o re combinados para crear algo nuevo o mejor adaptado a sus necesidades o aspiraciones.
3. *El canibalismo*. Incluye modificaciones al artefacto que ubican al usuario en conflicto directo con el modelo de proveedor, destruyéndolo. Su objetivo es socavar, subvertir, derrotar el aparato o el servicio tal y como es ofrecido.

La apropiación de los artefactos tecnológicos supone necesariamente algún tipo de “enredamiento” o enlazamiento entre actores humanos y no humanos, es decir, se instauran formas peculiares de asociación y articulación, en las que unos y otros se reconfiguran y negocian sus usos y desplazamientos permanentemente, como lo ha indicado Bruno Latour.⁷

En nuestra investigación encontramos que las modalidades de apropiación más habituales son la infiltración barroca y la creolización, pero principalmente esta última: ante la escasez de recursos aparecen por doquier astutos *bricoleurs* en su continuo enrolamiento con los artefactos tecnológicos. Atendamos a modo de ejemplo un caso de flexibilidad interpretativa y de apropiación *creolizada*. Habitantes de la colonia Renovación, en el oriente de la ciudad de México, compran desechos tecnológicos para “destripar”, con herramientas en mano y sin ninguna medida de seguridad, a pesar de los gases que son emitidos durante el proceso de rehabilitación de esos actores no humanos, estéreos, computadoras y televisores. Extraen el cobre de los cables y otros metales de las tarjetas de circuitos que son acumulados para ser vendidos a empresas encargadas de reprocesarlos; o bien, algunos retoman fragmentos de aquí y de allá para reconstruir computadoras y montar sus propios cafés-Internet en la colonia, con bastante éxito, por cierto.⁸ En su breve pero intensa “vida social”, los aparatos tecnológicos no responden solamente al significado de ser instrumentos útiles para transmitir y recibir información, también son una suerte de nuez a la cual se debe quebrar la cáscara para extraer de ella todo lo que se pueda comer. Entre las personas que trabajan con tales desechos se han desarrollado capacidades y saberes sobre la calidad y las posibilidades de los materiales internos de cada aparato; por añadidura, se han constituido en una *comunidad de aprendizaje* que ha sabido establecer redes con los camiones de la basura, las autoridades delegacionales, los empresarios del ramo, los artefactos, las herramientas, etcétera. No está por demás subrayarlo, las familias y las comunidades no deben ser abordados al margen de las situaciones donde hacen uso de las tecnologías, sino en una relación compleja, conflictiva, multidimensional con sus entornos afectivos, laborales, formativos y recreativos; tampoco al margen de sus deseos, miedos y aspiraciones, anclados en diversos universos simbólicos, sociales y políticos de pertenencia.

La violencia, la inseguridad, el temor y la incertidumbre hoy en día son elementos centrales del entorno y la vida cotidiana de la población en los barrios populares investigados. De aquí se explica la distinción, cada vez más aguda, entre el “estar allá afuera” del “estar aquí adentro”. En algún sentido, como lo señala Daniel García (2012), se ha encontrado en esa peculiar otredad, la *otredad virtual*, una de los lugares más seguros y confiables. Endeudándose o haciendo esfuerzos laborales extraordinarios, la población de escasos recursos se hace poco a poco de diversos artefactos tecnológicos que pueblan sus viviendas. La distinción entre el estar aquí adentro y el estar allá afuera ha estado transformando, a nuestro juicio, la topografía de los hogares de las familias de los sectores populares, esto es, su *ecosistema doméstico de tecnología*.

David Morley (2008) propuso inicialmente la categoría de “ecosistemas de tecnología” como estrategia

metodológica, para estudiar a las tecnologías como conjunto y a las personas como sus operadores. Reconoce además —la flexibilidad interpretativa de nuevo— que los mismos dispositivos pueden usarse de múltiples formas. Desarrolla el ejemplo de las computadoras, que cada vez desbordan las fronteras o límites, en otros momentos claramente separados, entre el hogar y el trabajo. Nosotros introducimos el término “doméstico” para aludir la producción de *lugares* que surgen de la inserción y domesticación continua de artefactos tecnológicos; las viviendas, en el caso estudiado.

Uno de los múltiples soportes significantes organizados en torno a cualquier lugar —ha escrito Abilio Vergara en su defensa de una antropología de los lugares— es el sistema de los objetos o “cosas” con que está constituido:

En el estudio del *lugar*, el antropólogo, entonces, necesitaría determinar cómo, por qué y para qué está “recortado” su espacio interior, qué usos y prácticas contiene cada *fragmento*, cómo se diferencia de los otros y qué aporta al conjunto, cuál es su papel en la diferenciación social y de poder —al igual que en la producción de emociones y sentimientos—, que puede especializarse en su carácter central o periférico, en su expresividad y ornamentos y en su diferenciada accesibilidad o inaccesibilidad (Vergara, 2013, p. 91).

En el caso de las prácticas y los grupos investigados, la producción de los lugares donde se inserta y domestica a los artefactos tecnológicos está conformada por una serie de *trayectorias precarias*. A reserva de dar un desvío, veamos qué son las trayectorias precarias.

Sobre el ecosistema doméstico de la tecnología

Se sabe que cuando los trobriandeses organizaban la celebración del *kula* —el sistema intertribal de intercambio de collares y brazaletes en un circuito cerrado de islas en Melanesia—, desde que construían las canoas hasta el momento de zarpar, sus actos estaban saturados de fórmulas y ritos mágicos para dotar de seguridad y velocidad a sus embarcaciones. El tema que más les provocaba ansiedad era el de la seguridad de sus canoas, pues las rutas que recorrerían en alta mar, entre isla e isla, estaban llenas de peligros: lluvias de piedras, monstruos, brujas voladoras, mujeres que, emergiendo del agua, atacaban sexualmente a los viajeros hasta matarlos. Gracias a la magia se podía domesticar a tales entidades. El *kula* en suma constituía una *trayectoria precaria*.

Según los trobriandeses, la magia gobierna los destinos humanos, provee al hombre del poder de dominar las fuerzas de la naturaleza. La magia es, desde el punto de vista de los nativos, una suerte de teoría que explica ciertos acontecimientos del mundo y al mismo tiempo una fuerza que opera sobre él. En el caso del *kula*, según la interpretación Malinowski, la magia es una fuerza, sí, pero una que no opera sobre el mundo sino antes bien sobre

la confianza de los hombres: una fuerza psicológica que reduce ansiedades y angustias, y les da confianza para la realización de sus actividades prácticas. En contraste, cuando los trobriandeses pescaban en las apacibles lagunas interiores de las islas no necesitaban de conjuros o ritos mágicos porque ahí no había peligros que sortear.

A pesar de esta vulgar interpretación psicologista del antropólogo polaco su enseñanza no es menor: la articulación de la magia con la tecnología es poderosa,⁹ evidencia la fuerza mágica con que se suele investir a la tecnología e, inversamente, la dotación técnica con que está conformada la magia: dispositivos que obran directamente sobre el mundo y sobre la representación que tenemos de él. Frente a nuestras permanentes trayectorias precarias esta articulación nos puede dotar, *a nosotros*, de seguridad y confianza en nuestros ecosistemas domésticos.

Hace varios años Hannah Arendt indicaba en *La condición humana* que las prácticas y los objetos cotidianos —como las tecnologías domésticas— nos ayudan a estabilizar nuestras vidas; nos proveen de apoyos prácticos y simbólicos, dotan de continuidad a nuestros quehaceres humanos.

En la misma dirección, Roger Silverstone (2004) utilizó la categoría de *seguridad ontológica* para aludir el papel de la televisión —y podemos incluir el del teléfono celular y de otras TIC— como punto de apoyo y referencia que contribuye a erigir nuestra identidad y nuestras relaciones con el mundo. En este sentido podemos hablar de *la magia de la seguridad ontológica*. Más aún, se ha utilizado el concepto de “domesticación” —término que provoca alivio, sosiego— para enfatizar el trabajo simbólico y práctico que se realiza al apropiarse de las tecnologías en distintas situaciones.¹⁰

Las prácticas de apropiación de las tecnologías son fundamentalmente políticas: suponen procesos de inclusión/exclusión; de creación de mayores oportunidades —y desigualdades también—; de gestión de nuevas interrelaciones laborales; de modelación de nuestros comportamientos; de esfuerzos por compartir colectivamente conocimientos, habilidades, capacidades, experiencias; de expansión de comunidades de aprendizaje; de fortalecimiento o debilitamiento de las prácticas comunitarias; de la apertura y disposición para experimentar y reconfigurar las tecnologías, como en el caso de la creolización. En nuestras trayectorias precarias urbanas no se hacen presentes lluvias de piedras, monstruos, brujas voladoras, sirenas, pero sí la amenaza persistente de una violencia ciega que no sabemos por dónde atacará: en estos casos necesitamos de la articulación entre magia y tecnología. Veamos.

En una esquina de una colonia del oriente de la ciudad de México, a unas cuantas cuadras del campus de la UAM-I, el antropólogo distraído se encuentra ante una visible manta que advierte con grandes letras: “Se prohíbe tirar balazos. Quien lo haga será consignado a las autoridades”. Pocos días después de haber leído el extra-

ño mensaje de la manta dos jóvenes de la misma colonia, que habían reñido en un partido de fútbol, se retan a un duelo. Sí, a un duelo con precisos aires decimonónicos. Ante no pocos testigos y con pistolas en mano los rijosos tomaron primero una prudente distancia entre sí. Al principio parecía que todo era un juego de amenazas, una tonta broma juvenil. Después, en un gesto temerario y de locura, comenzaron a caminar uno en dirección del otro. Mientras lo hacían cada uno comenzó a tirar balazos al contrario. A cada paso, que con dificultad avanzaban, la vida se les esfumaba. Finalmente los dos soltaron sus armas, muertos.

En una de las unidades habitacionales más grandes y pobladas del norponiente de la ciudad de México, los grupos de pandilleros que históricamente habían controlado la zona se encuentran abatidos, diezmados, melancólicos, nostálgicos: han sido desplazados y despedazados por *La Familia Michoacana*. Los narcomenudistas que decidieron no fugarse, que robaban un poco de aquí y de allá —eso sí, como dicen, “con reglas de honor que respetábamos, como por ejemplo nunca agredir a algún habitante de la propia Unidad, y menos a un pariente del grupo rival”—, ya no se atreven a salir de sus departamentos, o lo hacen sólo a la luz del día, han cambiado radicalmente de giro. En cambio, los narcomenudistas que se resistieron fueron brutalmente asesinados.

Los grandes edificios corporativos de Santa Fe se observan enfrente de esta comunidad de Cuajimalpa, donde la antropóloga escucha a un niño decir, sin dramatismo, que ese día, por la mañana, cuando salía de su casa camino a la escuela, vio una pelota de fútbol abandonada junto a un poste de luz. Se acercó a ella con el propósito de patearla, pero se dio cuenta que no era una pelota sino la cabeza de un hombre que no alcanzó a cerrar los ojos.

Datos suficientes para comprender por qué la gente señala que prefiere estar lo menos posible en la calle: sólo sale al trabajo, a la escuela, a comprar las cosas necesarias para la casa, visitar a los parientes.¹¹

Los más afortunados, los que disponen de algún excedente, o los que pueden endeudarse, han convertido poco a poco sus unidades domésticas en complejos ecosistemas de tecnología. Revisemos con algo de detalle.

1. Se han incrementado los hogares multipantalla. En cada recámara hay una televisión —y podemos hablar de una, dos o hasta tres recámaras—, además de la tele que corona la sala. Las televisiones, en cuanto objetos, pertenecen desde luego a distintas generaciones —algunas de ellas, ¡oh tragedia!, no tienen control remoto— y la forma en que están distribuidas en el espacio del hogar ilustra jerarquías familiares. Como dice Abilio Vergara (2013), en estos lugares la incorporación de los nuevos artefactos tecnológicos recorta su espacio interior, lo fragmenta en usos y prácticas peculiares.

2. Las personas, a su modo, domesticar los artefactos tecnológicos que adquieren, los relacionan con otros y los integran a su espacio doméstico. Grant McCracken (1988) ha mostrado que los nuevos productos introducidos en los hogares, sean lavadoras, refrigeradores, televisiones, equipo de cómputo, hacen más que solamente formar parte del espacio doméstico, lo modifican. Elabora la noción de “efecto Diderot” para referirse al hecho de que con cada nueva introducción de un artefacto en la casa se dispara una revaluación del ambiente material existente, se abre la posibilidad de modificar la estética del lugar.¹²
3. Cada miembro de la unidad doméstica, por seguridad, no puede andar circulando en la vida y en la ciudad sin un celular. Es un rasgo generalizado el hecho de que los padres tengan celulares menos sofisticados que los de sus hijos o hijas; por las noches suelen tener enjambres de cables conectados para recargar las pilas de estos dispositivos. Los teléfonos celulares, dice David Morley (2008), son tecnologías del corazón, instrumentos imperfectos mediante los cuales las personas tratan de mantener algo de seguridad, instrumentos que permiten controlar las distancias y los tiempos entre los cercanos en un mundo que es incierto y riesgoso.
4. La contratación de los servicios de televisión de paga se ha incrementado notablemente. En las azoteas de casas empobrecidas, a un lado de las ventanas de la unidad habitacional o en las casas del pueblo ubicado enfrente de Santa Fe, se observa, como parte del paisaje urbano, uno tras otro, perfectamente alineados, discos rojos y azules. Este dato no es menor, pues ver la televisión sigue siendo la actividad más recurrida. Toby Miller (2010) ofrece los siguientes datos: en 2006 el promedio mensual de horas frente al televisor en EUA es de 127 h; en Internet es de 26 h, y en el celular es de 2,5 h; además, el 80% de los videos más vistos en YouTube son precisamente programas de televisión.
5. Los habitantes de estos barrios también están contratando servicios de Internet, aunque al parecer con menor intensidad que los de la televisión cerrada, junto a pantallas de televisión y celulares proliferan computadoras y *laptops*.
6. Hay quienes no disponen de recursos para contratar los servicios de la televisión de paga y han adquirido en el comercio informal decodificadores que con algo de fortuna “piratean” las señales de los vecinos a través de un transmisor de audio y video que puede captar la señal de un módem de manera inalámbrica: “Con este aparato ya no me cobran ninguna tele extra y puedo tener cable en lo que yo quiera” (en Mercado, 2012, p. 55), señala orgulloso un habitante de la colonia Renovación, solucionando así lo que se convirtió en un problema ocasionado por la clase y el grupo social al que pertenece.

Otro ejemplo de reacción contra la violencia del mundo *offline*: en una lucha sorda contra la obsolescencia, quien fuera líder destacado de una de las pandillas de la unidad habitacional, un hábil *bricoleur*, un superviviente de la conquista violenta que realizara *La Familia Michoacana*, integra el *home theater* que sus hijas le reclaman a partir de pedacería de viejos equipos, de bocinas abandonadas —aunque habían sido guardadas, por si servían de algo—, de cables que atraviesan la sala.

La siguiente descripción realizada por Daniel García también ilustra dicha situación.

Yace en su negocio de pan un viejísimo mini-componente con bocinas voladas que él ha arreglado, al lado una antigua televisión y un aparato de color blanco con un palpitable foco azul que resalta entre la negritud de los viejos aparatos. Entre ellos se distingue un aparato blanco que con sus pequeñas bocinas transmiten vía bluetooth la música de su celular, las bocinas —que le salieron muy baratas en el mercado negro de celulares y accesorios— resuenan notoriamente [...] Cumple este aparato con todas las necesidades audiovisuales de la familia, además no se ha invertido casi nada (2012, p. 117).

Estas reacciones —y a su modo resistencias— a la violencia del mundo *offline*, estas lentas pero persistentes construcciones de ecosistemas domésticos de tecnología, que levantan fronteras, muros entre la vida doméstica y el afuera peligroso, trayectorias precarias, han permitido crear *comunidades defensivas de confianza*, espacios domésticos relativamente cerrados que quieren proteger las individualidades, esos amplificadores “yo” que *el chat*, Facebook y Twitter están posibilitando. Unos “yo” amplificadores donde el usuario elige o inventa aspectos de su vida —y sólo algunos— que desea compartir con otros. Sin embargo, tal elección depende del contexto en el que los actores se desenvuelven. Dichos factores son representados en el ciberespacio.

En la colonia Renovación el reguetón y la banda son los ritmos musicales que más se escuchan y los mismos que exponen los colonos dentro de sus perfiles virtuales. En Facebook los hombres jóvenes hacen de las armas símbolos de masculinidad y exhiben a las modelos femeninas de la televisión. Las personas que conocen físicamente son sus amigos y son las personas con las que interactúan. Ninguno de los informantes publica en su perfil noticias del país, artículos científicos o culturales, o la pertenencia a algún grupo de estudiantes opositor al gobierno. Facebook significa para ellos el desdoblamiento, la multiplicación de su persona, y no un medio para expresar algún descontento virtual por la situación del país o para ampliar su conocimiento.

No nos proponemos apuntar juicios de valor sobre las conductas de los jóvenes, sólo manifestamos que el conjunto de sus capitales es un factor relevante en relación al uso y apropiación de la tecnología. Aventuramos

la hipótesis de que dichos ecosistemas de tecnología están colonizando de nuevas formas nuestras vidas íntimas. ¡Claro!, porque otro fin constitutivo de la tecnología es controlar los ambientes significativos, propios y ajenos, que posibilitan nuestra reproducción social. Al final, como nos han advertido James Katz y Ronald Rice, Internet no sustituye las formas de interacción tradicional, aunque sí contribuye a la creación de capital social:

Internet ofrece nuevas formas de crear capital social que, en muchas ocasiones, son distintas y más potentes que los medios físicos y locales de épocas anteriores. Los juegos de fantasía, por ejemplo, han llevado a crear vínculos entre los fans de deportes supuestamente aislados, a la organización de clanes (equipos) e incluso a bodas [...] Los sitios web personales han creado entornos significativos de conocimientos personales e historia familiar [...] Si el capital social se mide por la creación de relaciones significativas con personas que de otro modo no se podrían conocer, la Internet se convierte en una fuerza positiva en la formación de capital social (Katz y Rice, 2005, p. 327).

Los objetos y artefactos domésticos, aquellos con los que convivimos todos los días, nos permiten, reiteramos, estabilizar la vida y otorgarle continuidad, nos proveen de soportes prácticos y simbólicos, ofrecen puntos de referencia a nuestras identidades en transformación. Para referirse a todo eso que ellos nos proveen y al lugar que ocupan en nuestra *lebenswelt* Silverstone (2004) utiliza la categoría de “seguridad ontológica”.

Ahora bien, al mismo tiempo que se erige este ecosistema de tecnología doméstica, los hogares en su interior están cada vez más fragmentados debido a que quienes los componen se ven cada vez más imposibilitados a compartir colectivamente las comidas cotidianas, por diversas razones (la escuela, el trabajo), o porque se recluyen en sus recámaras con la televisión, el celular, el equipo de cómputo. En este punto, las redes sociales virtuales han contribuido a complementar, hasta ahora, la socialización cara a cara. En un mundo repleto de inseguridades sitios como Facebook —en donde se desdobra la identidad del sujeto y éste puede interactuar con otros sujetos igualmente desdoblados— constituyen una gran herramienta de socialización que paulatinamente comienza a suplantarse las formas “tradicionales” de interacción social.

Néstor García Canclini (2004) estableció una dicotomía central, *informatizados* y *entretenidos*, para indicar no sólo la estratificación social, sino la consecuente brecha digital. Los *informatizados* son aquellos jóvenes que forman parte de las clases medias y altas que tienen acceso a destrezas informáticas, a saberes y entretenimientos avanzados que circulan en Internet. Los *entretenidos* pertenecen a las clases populares y sólo disponen de la televisión abierta, los discos y las películas “pirata”. La distinción, creemos, no se sostiene en todos los casos. A su manera y a partir de sus propias condiciones, los niños y jóvenes de todos los sectores buscan incrementar sus

competencias y capacidades tecnológicas y estar cada vez más conectados. Veamos los siguientes casos.

Una vez platicando con un joven de la colonia Renovación, nos decía que le gustaba el sushi, le preguntamos que cómo había aprendido a cocinar sushi, que quién le había enseñado y nos dijo que por medio de internet: “tomé un curso en internet de cómo hacer sushi, allí aprendí, incluso ahí mismo busqué dónde podría encontrar los ingredientes”. Este ejemplo nos muestra la gran cantidad de opciones que puedes obtener al estudiar por este medio (Escorcia, 2012, p. 84).

Hace un par de años un cerro se desgajó sobre algunos barrios del pueblo mixe de Santa María Tlahuitoltepec. En la ciudad de México y otras ciudades del país la red de migrantes mixes se dio a la tarea de conseguir dinero para comprar equipo de cómputo y pagar servicios de Internet, entre otras cosas. El sentido común —y nuestros prejuicios— hicieron pensar que, ante la tragedia, el destino de dichos recursos sería el propio pueblo mixe. Supuesto equivocado, Tlahuitoltepec no tenía en general problemas de conexión sino los migrantes mixes en Estados Unidos que querían comunicarse, pero no tenían modo de hacerlo. Los mixes de Tlahuitoltepec, en suma, no pertenecen al tipo de los *entretenidos*, sino al de los *informatizados*, lo mismo que muchos jóvenes de los sectores populares. El punto radical es discutir y preguntarse por el lugar social que ocupan las diversas formas de estar *informatizado*, a pesar de y por la exclusión digital; indicar las oportunidades de que disponen los excluidos en ese lugar y hacia dónde deben moverse —averiguar si lo pueden hacer en esa dirección y qué tanto— para ampliar auténticamente su espacio de oportunidades.

Aunque nuestro propósito central en este texto, y el de las investigaciones que hemos promovido, ha sido el de explorar los mecanismos de apropiación y uso de las TIC por parte de sectores populares, no podemos ignorar que la amplitud o estrechez de ese espacio de oportunidades forma parte y es al mismo tiempo efecto y condición de los sistemas sociotécnicos, una categoría que nos interesa elucidar. A dichos sistemas hacía referencia tácitamente Langdon Winner en la cita que transcribimos casi al comienzo de este artículo.

Las TIC y los sistemas sociotécnicos

A pesar de su carácter “virtual” y aparentemente des-territorializado, debemos subrayar que los servicios de telecomunicación como Internet o la telefonía no se encuentran exentos de estar anclados a un territorio con sus propias leyes:

¿Por qué [se preguntan con toda razón Jack Goldsmith y Tim Wu] las teorías académicas sobre la globalización e Internet malinterpretan y subestiman la importancia del gobierno territorial? [...] Hemos visto una y otra vez que la coerción

física, material, del gobierno es mucho más importante de lo que cualquiera hubiera supuesto. Hemos visto al gobierno chino, a veces con la ayuda de Yahoo, capturar disidentes políticos y encarcelarlos. Hemos visto gobiernos alrededor del mundo amenazar a ISPs [proveedores de servicios de internet], motores de búsqueda y compañías de tarjetas de crédito con multas o cosas peores para obligarlos a ignorar comunicaciones de red ofensivas. Hemos visto a Jon Postel y a los fundadores de la Internet ceder el control del mismo bajo las amenazas de uso de la fuerza por parte del gobierno. Incluso en el caso extremo del intercambio de música a través de la Internet, aparentemente una de las formas de información más difíciles de controlar, hemos visto las múltiples y disimuladas formas en las que la coerción del gobierno afecta las dinámicas del intercambio de archivos e inclina el terreno de juego a favor de las compañías obedientes de la ley, tales como Apple (Goldsmith y Wu, 2006, pp. 180-181).

Si las innovaciones tecnológicas y sus mecanismos de operación —articulados como en el caso mencionado con el gobierno territorial— forman parte de esa tradición normativa que se empeña en crear oportunidades, entonces deben ponerse en duda, sopesarse, discutirse, evaluarse, pues no son autónomos, pero tampoco podemos adscribirles determinismo alguno. En suma, tenemos que evaluar y contrastar las posibilidades que introduce una innovación tecnocientífica, los riesgos que genera, los costos ecológicos, económicos, culturales y sociales que implica, quiénes los pagan o quiénes los pagarán en el futuro, cuáles son sus consecuencias, ya indeseables o imprevisibles. Pero la necesaria y obligada regulación de las innovaciones tecnocientíficas que se anuncian casi a diario supone introducirse en un conjunto de relaciones de poder, arenas y campos políticos básicamente asimétricos y muchas veces territorializados. Cabe preguntar ¿hasta dónde disponemos de organizaciones confiables, responsables y efectivas para establecer controles sociales, culturales, económicos y políticos al imperativo tecnocientífico de crear oportunidades, o de crear ilusiones de oportunidades?, ¿hasta dónde contamos con organizaciones capaces de desplegar un activismo incesante, una participación colectiva informada, espacios de discusión y, presumiblemente en las sociedades democráticas, una toma de decisiones acordada en torno a los desarrollos tecnocientíficos y sus formas de operación? No estamos en condiciones de responder a estas preguntas de manera frontal. Para concluir, ofrecemos una respuesta tangencial, tal vez pesimista, al introducir la categoría analítica de *sistemas sociotécnicos*. Asumimos que las modalidades de apropiación de las TIC deben iluminarse también bajo su luz.

Con esta categoría el historiador de la tecnología Thomas P. Hughes quiso deslindarse con buenas razones tanto del determinismo tecnológico como del constructivismo social. Define a aquél “como la creencia de que las fuerzas técnicas determinan los cambios sociales y culturales”, mientras que el constructivismo “supone

que las fuerzas sociales y culturales determinan el cambio técnico”. Para Hughes un sistema sociotécnico (SST en adelante) está socialmente construido al tiempo que produce sociedad (Hughes, 1996, p. 188). El origen de esta categoría se encuentra en el extenso estudio que realizó sobre la electrificación en EUA a fines del siglo XIX y principios del XX.¹³ Según Hughes, dicho proceso exigió la construcción de un sistema que habría de resolver múltiples problemas de distinta índole: científica (diseñar, por ejemplo, un resistente filamento del bulbo); técnica (la transmisión de energía con propiedades de voltaje, el diseño y producción de turbogeneradores y presas); económica (proporcionar energía eléctrica a un costo que compitiera con el gas); política (persuadir a los gobernantes que permitieran el desarrollo de un nuevo sistema de poder); financiera (cuantiosos préstamos de los bancos); jurídica (leyes que regularan la producción, circulación y consumo de la energía eléctrica, patentes); ingenieril (domesticar numerosas corrientes de ríos para construir presas e hidroeléctricas), etcétera. Este SST se fue construyendo a partir de un contexto singular que lo propició: una infraestructura científica, tecnológica, empresarial, organizacional y productiva que tenía la capacidad y disposición para hacer frente a los desafíos; un sistema capitalista en expansión; una estructura de gobierno que apoyó a los constructores iniciales de dicho SST, y agrupaciones civiles que fueron activas promotoras del proyecto.

Dado que a los SST los integran componentes heterogéneos en continua interacción, están sujetos a adversarios sociales-técnicos y naturales que pueden provocar la disociación del sistema. Un problema científico, técnico, financiero, económico o político no resuelto, o bien una valoración negativa por parte de los grupos públicos de intereses relevantes que participan en su construcción pueden disociarlo o hacer estallar el proceso de integración del sistema.

En consecuencia, el proceso de conformación de un SST es evidentemente vulnerable e incierto, sobre todo en sus primeros momentos de constitución. Los SST son abiertos, incorporan nuevos componentes o excluyen a los viejos; su construcción está impregnada de conflictos y problemas. Los constructores de los SST buscan implantar la centralización en la pluralidad de componentes, la coordinación de la diversidad.

Ahora bien, la interacción de los SST con su entorno no es simétrica a lo largo del tiempo: a medida que un SST se estabiliza, se hace más complejo, está mejor integrado en su diversidad y cobra más impulso, es menos susceptible de ser configurado por el entorno; antes bien, se convierte en un elemento que modela con mayor influencia al entorno. La fertilización *in vitro*, por ejemplo, representa un componente de un sistema sociotécnico mayor asociado a las ya diversas tecnologías de la reproducción. Internet, por su parte, representa un componente de un sistema sociotécnico mayor asociado a las

diversas TIC. Entre los SST más emblemáticos se encuentran, por supuesto, los que pertenecen al ámbito militar. Inmediatamente después de la Segunda Guerra Mundial, el general norteamericano Leslie Groves tuvo la capacidad para reformular en un nuevo contexto el SST que se estaba construyendo en el proyecto Manhattan.¹⁴ Mientras otros preveían el desarme, entre 1945 y 1947 Groves, quien había sido el responsable militar de la seguridad de dicho proyecto, expandió el SST militar: en Oak Ridge, Tennessee, logró ubicar las instalaciones de difusión gaseosa para separar el uranio fósil; convenció a la General Electric Company para que instalara en Hanford, Washington, reactores que produjeran plutonio; financió un laboratorio de poder atómico en un pueblito del estado de Nueva York; estableció laboratorios nacionales para la realización de investigación fundamental en ciencia nuclear, y facilitó fondos de investigación a un conjunto de universidades con ese mismo propósito. Así, este SST cobró nueva vida e impulso durante *La Guerra Fría*. Más aún, este SST fue vital en el desarrollo de la Iniciativa de Defensa Estratégica impulsada por la administración Reagan en 1983.¹⁵

En consecuencia, las técnicas y artefactos tecnocientíficos, sean la fertilización *in vitro*, Internet (creada, por cierto, en un contexto militar) o la producción de armas, nunca están aislados, forman parte de sistemas sociotécnicos poderosos que han logrado integrar componentes heterogéneos: organizaciones científicas, educativas, financieras, políticas, jurídicas, empresariales y desde luego los recursos naturales y no naturales que requieren para su operación e impulso. Cuando afirmamos que debemos establecer regulaciones a los ejercicios y prácticas de los desarrollos e innovaciones tecnocientíficas particulares, no estamos solamente y de una forma neutral tratando de normarlas, sino que nos insertamos en campos de batalla, en arenas políticas sumamente complejas, tratando de establecer controles a los componentes heterogéneos y a sus peculiares formas de asociación, que configuran a los SST. Estos últimos no son imbatibles, ni cerrados, pero las relaciones de poder con ellos pueden ser básicamente asimétricas. Además, al buscar normarlas debemos atender y evaluar el tiempo de integración de un SST: mientras más “joven” sea, menos asimétrica será la batalla y más posibilidades tendrán las organizaciones regulatorias de intervenir en su composición y trayectoria; en cambio, los SST maduros están en mejores condiciones para defenderse ante las regulaciones —como es el caso actualmente de las TIC. A nuestro juicio es al interior de los SST que debemos ubicar los usos y apropiaciones de estas tecnologías.

Concluyendo, así como una de las reivindicaciones de la modernidad ha sido la de construir contrapesos al poder político para evitar tiranías y abusos, ahora es momento de establecer contrapesos al poder tecnocientífico, que ha estado con nosotros desde hace tiempo y que es preciso evaluar, regular y acotar socialmente.

Notas

- ¹ Al Gore señaló que la “nueva infraestructura global de la información” facilitaría “una nueva era ateniense de la democracia participativa” (Al Gore citado en Morley, 2008, p. 172).
- ² Véase el lúcido análisis de Timothy Garton Ash (2012) en “Aceratar con los pasos siguientes en Egipto”.
- ³ Las cursivas son nuestras.
- ⁴ Participaron 10 alumnos que realizaron trabajo de campo antropológico a lo largo de seis meses en distintas colonias y pueblos de la ciudad de México y zona conurbada con diferentes temas: usos de la televisión y celulares; reciclamiento y gestión de desechos tecnológicos; experiencias de los jóvenes en cafés-Internet; contratación y usos de la televisión de paga; consumo de los cibercafés instalados por el gobierno de la ciudad de México en algunas estaciones del Metro. La investigación fue de carácter enfáticamente cualitativa.
- ⁵ Nos referimos a los proyectos colectivos y estudios individuales coordinados por Rosalía Winocur en la Universidad Autónoma Metropolitana y en el Instituto de Altos Estudios de la Universidad de San Martín (IDAES), entre 2005 y 2009, con apoyo del Conacyt (2009-2010): “Las nuevas tecnologías de información y comunicación como estrategias de inclusión social entre los pobres urbanos. Imaginarios y prácticas desde la exclusión en México y Argentina”; y, entre 2005-2008, “Estrategias de inclusión y nuevas tecnologías. Imaginarios y prácticas sobre Internet desde la exclusión”, al interior del proyecto Conacyt “Nuevas desigualdades, experiencia de la exclusión e imaginarios de inclusión en la ciudad de México. Estudios de caso sobre la precarización del empleo, la marginación digital y el sufrimiento social”. Revisese también el libro por salir de Rosalía Winocur y Rosario Sánchez, *Claroscuros de la apropiación digital. Familias pobres y computadoras* (2014).
- ⁶ Véase *Robinson Crusoe ya tiene celular* de Rosalía Winocur (2009, p. 14).
- ⁷ Véase, entre otros, *Nunca hemos sido modernos* (1993) y *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia* (2001) de Bruno Latour.
- ⁸ La colonia Renovación fue fundada por pepenadores hace poco más de cincuenta años. Con la desaparición de los basureros de Santa Cruz actualmente se ha convertido en un lugar donde se recicla la “basura tecnológica”. Véase *Identidades en Renovación. La representación cibernética de los sujetos* (Roque de Castro, 2012).
- ⁹ Al respecto, véase los capítulos XVII y XVIII del libro *Los argonautas del Pacífico Occidental* de Malinowski (1973).
- ¹⁰ Véase Stewart (2003, p. 7) y Lie y Sørensen (1997).
- ¹¹ Véase Francisco Escorcía (2012), Daniel García (2012) y Héctor Mercado (2012).
- ¹² Véase *Culture and consumption: new approaches to the symbolic character of consumer goods* de Grant McCracken.
- ¹³ Véase *Networks of Power: Electrification in Western Society, 1880-1930* de Thomas P. Hughes (1983).
- ¹⁴ Nombre en clave de un proyecto científico, financiado por EUA, Reino Unido y Canadá, cuyo propósito era desarrollar la primera bomba atómica. Reunió a una comunidad científica eminente.
- ¹⁵ También conocida como la *Guerra de las Galaxias*. La iniciativa ha tenido como propósito utilizar sistemas basados en tierra y en el espacio a fin de defender a los EUA contra un ataque nuclear con misiles balísticos intercontinentales. Véase “El impulso tecnológico” de Thomas P. Hughes.

Referencias

- Arendt, H. (2009), *La condición humana*, traducido por R. Gil, Buenos Aires, Paidós.
- Bar, F., F. Pisani y M. Weber (2007), "Mobile Technology Appropriation in a Distant Mirror: Baroque Infiltration, Creolization and Cannibalism", seminario, *Desarrollo Económico, Desarrollo Social y Comunicaciones Móviles en América Latina*, Fundación Telefónica, Buenos Aires, 20 y 21 de abril.
- Broncano, F. (2000), *Mundos artificiales. Filosofía del cambio tecnológico*, México, Paidós/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Escorcía, F. (2012), *La cultura popular y la educación de los jóvenes en torno a las TIC y la exclusión social. Un estudio antropológico de la colonia Renovación*, tesis de Licenciatura en Antropología Social, México, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).
- García Canclini, N. (2004), *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Barcelona, Gedisa.
- García, D. (2012), *Investigación etnográfica sobre los usos de las tecnologías de la información y comunicación en los suburbios de la ciudad de México*, tesis de Licenciatura en Antropología social, México, UAM.
- Garton, T. (2012), "Acertar con los pasos siguientes en Egipto", *El País*, 12 de febrero, Tribuna.
- Goldsmith, J. y T. Wu (2006), *Who Controls the Internet? Illusions of a Borderless World*, Nueva York, Oxford University Press.
- Hughes, T. P. (1983), *Networks of Power: Electrification in Western Society, 1880-1930*, Baltimore, The John Hopkins University Press.
- Hughes, T. P. (1996), "El impulso tecnológico", en M. R. Smith y L. Marx (eds.), *Historia y determinismo tecnológico*, Madrid, Alianza.
- Katz, J. E. y R. E. Rice (2005), *Consecuencias sociales del uso de Internet*, Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya.
- Latour, B. (1993), *Nunca hemos sido modernos*, Madrid, Debate.
- Latour, B. (2001), *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*, Barcelona, Gedisa.
- Lie, M. y K. H. Sørensen, eds. (1997), *Making Technology Our Own? Domesticating Technology into Everyday Life*, Oslo, Scandinavian University Press.
- Lizarazo, D. coord. (2010), *Informe nacional. Representaciones y significados de las TIC en la escuela primaria y secundaria*, México, Secretaría de Educación Pública/UAM-X.
- Malinowski, B. (1973), *Los argonautas del Pacífico Occidental*, Barcelona, Península.
- McCracken, G. (1988), *Culture and Consumption: New Approaches to the Symbolic Character of Consumer Goods*, Bloomington, Indiana University Press.
- Mercado, H. (2012), *La televisión en renovación: apropiaciones y experiencias de uso de la TV de paga*, tesis de Licenciatura en Antropología Social, México, UAM.
- Miller, T. (2010), *Television Studies*, Londres, Routledge.
- Morley, D. (2008), *Medios, modernidad y tecnología. Hacia una teoría interdisciplinaria de la cultura*, Barcelona, Gedisa.
- Pinch, T. y W. Bijker (1987), "The Social Construction of Facts and Artifacts: Or How the Sociology of Science and the Sociology of Technology Might Benefit Each Other", en W. Bijker, T. P. Hughes y T. Pinch (eds.), *The Social Construction of Technological Systems: New Directions in the Sociology and History of Technology*, Cambridge-Londres, The MIT Press.
- Roque de Castro, R. (2012), *Identidades en Renovación. La representación cibernética de los sujetos*, tesis de licenciatura en antropología social, México, UAM-I.
- Silverstone, R. (2004), *¿Por qué estudiar los medios?*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Stewart, J. (2003), "The Social Consumption of ICTs: Insights from Research on the Appropriation and Consumption of New ICTs in the Domestic Environment", en *Cognition, Technology and Work*, vol. 5, núm. 1, pp. 4-14.
- Vergara, A. (2013), *Etnografía de los lugares*, México, ENAH/Navarra.
- Winner, L. (2003), "Internet y los sueños de una renovación democrática", *Isegoría*, núm. 28, pp. 55-71.
- Winocur, R. (2009), *Robinson Crusoe ya tiene celular*, México, Siglo XXI/UAM.
- Winocur, R. y R. Sánchez (2014), *Claroscuros de la apropiación digital. Familias pobres y computadoras*, en prensa.

Recibido: 15 de abril de 2014

Aceptado: 24 de junio de 2014

*Agradecemos los comentarios críticos de dos dictaminadores anónimos: sin duda contribuyeron a mejorar este trabajo. Al final la responsabilidad es enteramente nuestra.

Autores: Rodrigo Díaz Cruz-Rodrigo Roque de Castro

Rodrigo Díaz es profesor del Departamento de Antropología de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa (UAM-I), México, DF. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Sus temas de investigación son antropología del ritual; antropología del cuerpo; antropología del *performance* y antropología de la ciencia y tecnología. <rdc@xanum.uam.mx>.

Entre sus libros destacan *Archipiélago de rituales. Teorías antropológicas del ritual* (Anthropos/UAM-I); *Naturalezas, cuerpos, culturas. Metamorfosis e intersecciones*, coeditado con Aurora González (Juan Pablos/UAM-I), y la reciente publicación, *Los lugares de lo político, los desplazamientos del símbolo* (Gedisa, 2014).

Rodrigo Roque es licenciado en Antropología Social por la UAM-I. Obtuvo el título con el estudio de tesis "Identidades en renovación. La representación cibernética de los sujetos". Es becario Conacyt en el proyecto "Ciudad global, procesos locales: conflictos urbanos y estrategias socioculturales en la construcción del sentido de pertenencia y del territorio en la ciudad de México". <rroquedecastro@gmail.com>.

Cómo citar este artículo:

Díaz Cruz Rodrigo y Rodrigo Roque de Castro (2014), "Reflexiones sobre la construcción del ecosistema doméstico de la tecnología. Modalidades de apropiación de las TIC desde la desigualdad", *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, núm. 34, septiembre-octubre, pp. 93-104, en <<http://version.xoc.uam.mx/>>.



Configuraciones escolares y TIC en la educación media

El Programa Conectar Igualdad en tres
provincias de Argentina (2011-2012)

Noelia Verdún, Cecilia Fourés, Ana Capuano, Diego Aguiar*
Universidad Nacional de Río Negro, Argentina

RESUMEN: El Programa Conectar Igualdad se originó a finales del año 2010 y en su diseño contempló la aplicación del mismo en escuelas de enseñanza del nivel medio, de educación técnico profesional, modalidad especial e institutos de formación docente.

El objetivo del presente trabajo es presentar algunos de los hallazgos resultantes del proceso de evaluación cualitativa que se realizó en tres provincias, La Pampa, Río Negro y Neuquén, que permitió vislumbrar emergentes configuraciones escolares con la llegada y presencia cotidiana del Programa en las escuelas. Se expondrán dos dimensiones de las abordadas en la investigación, la escuela como lugar de acceso a bienes tecnológicos y simbólicos; y la reorganización escolar respecto de los recursos tecnológicos y los espacios a partir de la implementación del PCI.

La investigación incluyó el relevamiento de datos en siete escuelas de cada una de las tres provincias. Las técnicas de recolección de datos cualitativas que se utilizaron fueron entrevistas semiestructuradas a diversos actores de la comunidad educativa, grupos focales y observaciones de clases.

Las conclusiones de este trabajo constituyen un insumo para la evaluación y el rediseño de políticas públicas de inclusión de TIC y educación.

PALABRAS CLAVE: evaluación cualitativa, Programa Conectar Igualdad, configuraciones escolares, TIC, brecha digital.

ABSTRACT: Programa Conectar Igualdad (Connect Equality Program) originated at the end of 2010. Its design aimed at the application of the Program in high schools, vocational and technical schools, special schools and teachers' training institutions.

The objective of this paper is to show some of the findings of the qualitative assessment process of the Program carried out in three provinces in Argentina: La Pampa, Río Negro and Neuquén. This assessment allowed seeing emerging school configurations with the introduction and constant presence of the Program. Two dimensions studied in the research will be described: the school as a place to access to symbolic and technological products, and the school reorganization regarding its technological resources and spaces since the introduction of the Program.

The research included the assessment of data collected in seven schools of each of the three provinces. The qualitative data collections techniques used were: semistructured interviews to different social actors of the school community, focal groups and observations in to the classroom.

The conclusions of this project are a tool for the assessment and the redesigning of public policies of ICT and education inclusion.

KEY WORDS: qualitative assessment, Programa Conectar Igualdad, school configurations, ICT, digital gap.

School Configurations and ICT in Secondary Education. The case of Programa Conectar Igualdad in three provinces of Argentina (2011-2012)

Pp. 105-115, en *Versión. Estudios de Comunicación y Política*

Número 34/septiembre-octubre 2014, ISSN 2007-5758

<<http://version.xoc.uam.mx>>

Política educativa en el nivel medio.

Contexto del Programa Conectar Igualdad

A PARTIR DE LA DÉCADA DE 1950 la educación básica primaria de los países de América Latina experimentó una sustancial expansión alcanzando, hacia fines de la década de 1980, niveles prácticamente universales en la población. Dicho aumento impactó en la expansión de la enseñanza media como nivel educativo inmediato superior, trasladándose a éste una demanda creciente de inclusión.

En la Argentina, a partir de la década de 1980,¹ se generaron políticas educativas tendientes a ampliar la obligatoriedad escolar. Así se construyó un marco legal que contempló las siguientes normativas: Ley Federal de Educación (N° 24.194) sancionada en el año 1993, que luego será sustituida por la Ley de Educación Nacional (N° 26.206) del año 2006. Sin embargo, la obligatoriedad como meta no garantiza su efectivo cumplimiento debido a que un dispositivo como la escuela media requiere de una transformación procesual que garantice efectivamente la incorporación de amplios sectores de la población que han carecido históricamente de este derecho.

Desde sus orígenes, a mediados del siglo XIX, la educación secundaria en Argentina se caracterizó por poseer un carácter selectivo. Su currículum humanista tradicional se arraigó fuertemente teniendo como meta la formación de capas de funcionarios políticos así como una función propedéutica tendiente a formar a sus estudiantes para la continuación de estudios universitarios (Tedesco, 1993).

Durante la segunda mitad del siglo XX fue creciente la demanda de inclusión sobre el nivel medio trasladándose a su interior un proceso de exclusión a partir de mecanismos de repitencia, desgranamiento y deserción, tal como menciona Tiramonti (2011):

A lo largo de la segunda mitad del siglo pasado y en lo que va de este siglo, el nivel medio encontró un modo de procesar la presión por la inclusión sin sacrificar su función diferenciadora y selectiva. Segregó las poblaciones que debía incorporar y las fue incluyendo en diferentes circuitos escolares cada uno de los cuales fue dotado de un determinado patrón de admisión que permitió contener y promover a ese grupo sociocultural y expulsar al resto (p. 22).

En la década de 1990, en el marco de políticas neoliberales y neoconservadoras, se produjo una reforma del sistema educativo en Argentina. En el año 1993 se sancionó la Ley Federal de Educación (N° 24.194), la cual impulsó una modificación al interior del sistema, organizándolo en tres niveles: Educación General Básica (EGB) 1 y 2, EGB 3 y polimodal.

Tal modificación a nivel organizacional del sistema educativo modificó su estructura académica y amplió a 10 años la obligatoriedad escolar. Previo a esta reforma, en

el año 1992 se sancionó la Ley de Transferencia Educativa (N° 24.049) mediante la cual se transfirieron los servicios educativos desde el Ministerio de Cultura y Educación y el Consejo Nacional de Educación Técnica a las provincias y a la municipalidad de la ciudad de Buenos Aires.

Como consecuencia de estas políticas económicas, educativas y sociales comienzan a emerger procesos de fragmentación que configuran diferentes circuitos de escolarización conforme a diversas variables, entre ellas, los orígenes sociales de los estudiantes. Así, las políticas educativas en ese período se caracterizaron por ser planes y programas compensatorios que buscaban garantizar la permanencia de los alumnos en el nivel.

En oposición a las políticas de la década de 1990, y en presencia de “un sistema con circuitos diferenciados de calidad” (Aguerrondo y Carranza, 2009), se generaron desde el actual gobierno nacional políticas educativas que buscan revertir las consecuencias de un sistema educativo altamente fragmentado.

A partir del año 2006 comenzó un nuevo período político educativo en la Argentina que se caracterizó por transformaciones importantes a nivel legislativo. La sanción de la Ley de Educación Nacional (N° 26.206, año 2006) modificó la estructura del sistema educativo retornando a la educación primaria y secundaria y ampliando la obligatoriedad al completamiento de ambos niveles (incluyendo sala de cinco años en nivel inicial). Durante el período 2003-2007 (presidencia de Néstor Kirchner) se sancionaron, entre otras, la Ley de Garantía, del salario docente y 180 días de clase (N° 25.864, año 2003), y la Ley de Financiamiento Educativo (N° 26.075, año 2005), que estableció el incremento de la inversión en educación, en forma progresiva, hasta superar en la actualidad el 6% del PBI (Feldfeber y Gluz, 2011).

Siguiendo el planteo de las autoras, se señala al año 2009 como un punto de inflexión en materia de política educativa, centrada en garantizar la inclusión de sectores de la población excluidos históricamente del sistema para cumplir con la obligatoriedad escolar establecida en la Ley de Educación Nacional. Es así como, a partir de 2003, junto a diversas intervenciones en el plano legislativo, se generan programas tendientes a abordar la problemática de ingreso, permanencia y promoción en el nivel secundario, éste es el contexto de desarrollo del Programa Conectar Igualdad.

Breve genealogía sobre acciones y programas nacionales de incorporación de TIC al nivel medio

En Argentina una de las líneas emergentes en política educativa articulada a la agenda educativa regional² se refiere a la implementación de programas nacionales relacionados con la inserción de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las escuelas públicas del nivel medio. Durante la década de 1990 existieron

diversos planes y programas educativos que progresivamente equiparon las escuelas del nivel medio del país. Las acciones de incorporación de TIC formaron parte de una línea más dentro de un conjunto de otros temas en la agenda educativa en cada programa nacional: Plan Social Educativo, con el Programa de Descentralización y Mejoramiento de la Educación Secundaria —Prodyemes I, 1994, y Prodyemes II, 1996—, y el Proyecto Redes, 1998-1999.

Iniciada la primera década del siglo XXI, en el marco del período de transición de gobiernos argentinos (1999-2001), se gestarán acciones y proyectos que apuntarán a “una reformulación en el discurso educativo que pasa a incorporar el aspecto tecnológico. Revitalizar la pedagogía, romper el aislamiento escolar para que la educación funcione en red en un mundo globalizado, además de modernizar la administración de la educación” (Senén, 2002, p.111). En dicho período el gobierno de Fernando de la Rúa colocó en la agenda educativa la premisa de *masificar* la informática y las TIC, además de viabilizar la conectividad a Internet para todas las escuelas del país bajo el Programa Red de Escuelas. En principio suscitó una amplia participación pero los intereses contrapuestos de actores del sector público y privado contribuyeron a que dicho programa quedara clausurado (véase, Senén, 2002, p. 116).

En el año 2000 se desarrolló el Portal Educ.ar y posteriormente, durante el gobierno de Néstor Kirchner, se puso en marcha el Canal Encuentro (2005) destinado a los tres primeros niveles del sistema educativo. Dichas propuestas estuvieron enfocadas en brindar materiales educativos multimedia desde el portal y la señal televisiva, además de guías y CD, para los docentes y directivos.

La Ley Federal de Educación (1993) realizó un abordaje tangencial sobre la incorporación de las TIC y las telecomunicaciones al sistema educativo, pero sería posteriormente, con la Ley de Educación Nacional (2006), donde, a partir de diversos apartados generales y específicos, se mencionaran la “alfabetización digital”, los “nuevos lenguajes digitales”, además de “desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación” (Título I, Cap. II, Art. 11, inciso m).

En 2005 se continuó con el equipamiento, mediante salas laboratorio, de escuelas del nivel medio. Este equipamiento devino de los programas nacionales³ PROMEDU I, PROMER (educación en ámbitos rurales) y PROMSE. En los años posteriores se puso en marcha la Campaña Nacional de Alfabetización Digital⁴ y luego el Plan de Inclusión Digital Educativa, cuyos componentes desarrollados fueron “Programa una Computadora para cada Alumno” (2009),⁵ para el ciclo superior de la educación técnico profesional, y el Programa Conectar Igualdad (2010).⁶

Simultáneamente, en América Latina, y en otras regiones del mundo, existen diversos programas para la implementación de las TIC tanto en el nivel primario como el secundario, con diferentes objetivos y alcances: entre otros, el Plan Ceibal (2007) en Uruguay con lineamientos del proyecto One Laptop per Child⁷ de Nicholas Negroponte; Enciclomedia (2003-2008) y Habilidades Digitales para Todos (2009) en México; y Enlaces, que desde 1992⁸ trabaja en el equipamiento tecnológico y la producción de contenidos digitales educativos en Chile.

Programa Conectar Igualdad

Según los documentos oficiales, entre los propósitos vectores del Programa Conectar Igualdad (PCI) se mencionan: la revalorización de la escuela pública; la inclusión digital y el mejoramiento de la calidad de la educación; el acercamiento a los intereses y necesidades de los alumnos; la promoción de una mayor participación en la formación de los estudiantes; disminuir las brechas de alfabetización digital de la población; y fortalecer el rol del docente (CFE, 2010). En cuanto a los principios orientadores articulados a la política federal de TIC, sus tres primeros puntos refieren a la *equidad, la inclusión y la calidad*,⁹ se menciona que “En el actual contexto sociocultural, la desigualdad de oportunidades que sufren niños, niñas y jóvenes pertenecientes a sectores desfavorecidos de la sociedad es concebida como un problema no solo económico sino político, pedagógico y cultural” (CFE, 2010, p. 7).

Desde el Ministerio de Educación de la Nación y de las jurisdicciones se ha procurado construir una política que prioriza la inclusión ante el problema de la desigualdad en el acceso y la apropiación de las TIC, y esto se ha traducido en líneas de trabajo que incorporan tales tecnologías en programas y proyectos relacionados con el mejoramiento del sistema educativo en su conjunto.

El carácter inclusivo de las políticas TIC se enmarca en lo que expresa el artículo N° 80 de la nueva Ley de Educación Nacional (Ley 26.206): “El Estado asignará los recursos presupuestarios con el objeto de garantizar la igualdad de oportunidades y resultados educativos para los sectores más desfavorecidos de la sociedad”.

Según los documentos oficiales del PCI, el universo de atención directa son los alumnos, docentes e instituciones de educación pública: escuelas del nivel secundario, educación técnico profesional, especial e institutos de formación docente.

En su diseño, el PCI tuvo como meta la distribución de tres millones de computadoras portátiles (*netbook*) para estudiantes y docentes; la instalación de infraestructura tecnológica para cada escuela (servidor y *router* para la intranet escolar); aulas digitales móviles para los institutos de formación docente; contenidos digitales para docentes; capacitaciones virtuales, y progre-

sivamente la inserción de capacitaciones específicas y curriculares con modalidad presencial, desarrolladas a partir del trabajo conjunto entre equipos nacionales y provinciales de cada jurisdicción.

La puesta en marcha del PCI implicó dotar a cada institución educativa de nueva infraestructura, así como la entrega de una computadora por alumno desde la escuela para el uso escolar y domiciliario. Dicha estrategia corresponde a experiencias tecnológicas regionales, denominadas “modelo 1 a 1”, que consisten en la inserción de un “piso o parque tecnológico” para cada escuela, donde a partir de la distribución de computadoras portátiles a estudiantes y docentes se promueve el acceso a la intranet escolar (mediante servidores) y a la “red de redes” (Internet).

Las acciones del PCI se aplican mediante una trama institucional amplia conformada por la gestión de la Presidencia de la Nación; el Ministerio de Educación; la Administración Nacional de Seguridad Social; el Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios; y la Jefatura de Gabinete de Ministros, además de la ejecución conjunta con los Ministerios de Educación provinciales a partir de sus diferentes dependencias. Cada organismo es responsable de determinados aspectos de la implementación del programa.

En las primeras etapas del PCI se configuró una línea de trabajo que consistió en la sistematización de estudios evaluativos y monitoreo durante su implementación. A partir de una convocatoria realizada por el Ministerio de Educación de la Nación, 11 universidades nacionales públicas participaron en la elaboración de estudios evaluativos por regiones, en dos períodos (la primera evaluación en 2011 y segunda de 2012 a 2013).¹⁰ En este marco, la Universidad Nacional de Río Negro desarrolló dos estudios evaluativos abarcando las provincias de La Pampa, Neuquén y Río Negro. Las dos evaluaciones¹¹ conforman la evaluación cualitativa del PCI, cuyos aspectos metodológicos se desarrollan a continuación.

Evaluación cualitativa del PCI

La evaluación cualitativa busca dar cuenta del proceso de construcción donde una propuesta estatal está presente, pero no determina la interacción cotidiana de cada institución en su singularidad. En términos de Ezpeleta (2001, 2004 y 2007), la implementación del Programa es *interpretada y adaptada* por los sujetos en cada unidad escolar particular, no desde una modalidad lineal y unidireccional, sino a partir de una trama de diversos sentidos complejos y heterogéneos construidos en el cotidiano escolar.

El estudio se basa en una evaluación como *proceso cualitativo*, cuyo propósito es generar una “producción de conocimientos útiles para la toma de decisiones” (Van Dijk, 2009, p. 60) sustentada en una mirada necesariamente contextualizada y con utilización de diversas téc-

nicas. En este sentido, se recuperan algunas nociones de los aportes de Zorrilla (2003) para expresar el carácter interactivo que tiene este tipo particular de evaluación:

Quando lo que se pretende es que la evaluación sea un instrumento de mejora continua y que tenga un carácter formativo, es necesario llevar adelante un proceso de diálogo en el que el evaluador aporta su saber especializado sobre lo que los datos significan y lo que no significan, así como sus interpretaciones acerca de lo que los datos implican para el sistema educativo, y los actores o audiencias aportan [en base a] su experiencia directa con la realidad educativa y su saber conceptual para discutir y reflexionar [...] los resultados y las posibles discusiones o acciones a emprender (Zorrilla, 2003, p. 26).

Para el análisis del PCI, el equipo de investigación realizó un abordaje con enfoque pluralista (Gorostiaga, 2003; Tello, 2005, 2009 y 2012; Ruiteberg, 2007). Tal como refiere Tello (2012), se considera que el pluralismo epistemológico como perspectiva para el análisis de la política educativa se basa en la posibilidad de comprender las diversas interpretaciones sobre un fenómeno político-educativo, lo cual permite el diálogo entre las diversas ‘voces’. En este sentido la evaluación en las tres provincias recogió discursos y prácticas de diversos actores, entre ellos funcionarios públicos nacionales y jurisdiccionales, directores de escuelas, docentes, referentes técnicos, preceptores, estudiantes, familiares de los alumnos y otros actores de la comunidad local.¹²

Ambos estudios compartieron el objetivo general de conocer las dimensiones pedagógicas, institucionales y sociales de la implementación del PCI, así como también el grado de alcance de los objetivos del Programa, sus potencialidades e impacto a nivel de las instituciones educativas y en la vida cotidiana de los sujetos involucrados. En la segunda evaluación se profundizó en aspectos tales como las continuidades y rupturas a nivel institucional, los sujetos, las comunidades involucradas, además del análisis de las prácticas educativas en el aula.

Respecto de la muestra, en cada evaluación se recogieron datos de 21 escuelas (siete por provincia) con diversas modalidades educativas de enseñanza media, entre ellas las comunes, especiales y técnicas. Se consideró, en los casos en que fue posible, una combinación de los siguientes criterios: zona geográfica (urbana, rural); nivel socioeconómico de la zona; modalidad de educación: secundaria, especial y técnica; y departamento provincial. Para la definición final de la elección de las escuelas se trabajó conjuntamente con los funcionarios provinciales de educación, así como los referentes provinciales del PCI.

Para la selección de las personas a entrevistar se utilizó el muestreo teórico (Strauss y Corbin, 2002): la selección de los casos se realizó en función de la teoría que se iba construyendo a partir de la información recolectada y de la saturación de los conceptos que emergieron durante el trabajo de campo.

En los siguientes puntos se presentan los hallazgos

del trabajo de campo realizado en escuelas de educación secundaria y técnico profesional.¹³ Las escuelas a las cuales haremos referencia en este artículo se encuentran ubicadas en las localidades de Castex, Macachín y Santa Rosa en la provincia de La Pampa; El Bolsón, Ingeniero Jacobacci y Villa Regina¹⁴ en Río Negro; y Zapala¹⁵ y Neuquén en la provincia de Neuquén. Se expondrán dos dimensiones de las abordadas en la investigación: la escuela como lugar de acceso a bienes tecnológicos y simbólicos, y la reorganización escolar respecto de los recursos tecnológicos y los espacios a partir de la llegada del PCI.

La escuela como lugar de acceso a bienes tecnológicos y simbólicos

La noción de “brecha digital”, ampliamente abordada en la literatura sobre TIC y educación, intentó en sus inicios identificar “quién está *online*” y quién “no está *online*”, refiriéndose a la conectividad de los individuos a Internet, siendo una noción que podía ser aplicada a estudios en países industrializados. Así definida fue criticada, porque la posibilidad de conectarse o de poseer dispositivos no garantiza necesariamente la apropiación significativa de las TIC. La noción *apropiación significativa de TIC* ayuda a comprender la posibilidad de usar tecnologías de manera efectiva, “reconociendo sus limitaciones y potencialidades para cada contexto de uso, apropiándolas [...] adaptándolas crítica y participativamente [...] y utilizándolas como recursos para la creación, expresión, producción e intercambio cultural” (Géliga, 2006, p 83).

En este plano de discusión son valiosos los estudios (Di Maggio y otros, 2004; Castaño, 2008; Benítez y otros, 2011) que realizan una doble distinción respecto de la noción de “brecha digital”, en tanto que las condiciones de desigualdad de acceso tecnológico refieren a una brecha *de primer orden* y las diferencias en la apropiación significativa de las TIC implican pensar en una brecha *de segundo orden*. Tal como refieren otros estudios (Camacho, 2001; Rivoir, 2009; y Benítez y otros, 2011), la brecha de segundo orden contribuye a indagar el *cómo* y *para qué* acceder a las tecnologías, permitiendo ir más allá de un mero análisis cuantitativo de ordenadores y conexiones a Internet, para analizar la calidad del uso (Castaño, 2008). Ambos órdenes de la brecha digital se vinculan, siguiendo a Géliga (2006), con múltiples factores de carácter social, económico y cultural.

El eje de análisis que se intenta presentar en los siguientes párrafos recupera hallazgos sobre la brecha, de primer y segundo orden, en el contexto de aplicación del PCI en las escuelas. Es preciso aclarar que el análisis no se enfoca en indagar la “intensidad”, “calidad”, “riqueza o pobreza” de usos y prácticas de los jóvenes dentro y fuera de la escuela.¹⁶

El estudio realizado en las escuelas demostró que la implementación del PCI tracciona sobre la brecha de pri-

mer orden, esto es, en tanto acceso diferenciado a la tecnología. A partir de los relatos de entrevistados acerca del acceso a las TIC en cuanto a *posesión de equipos (netbook)* se destaca que hasta la llegada del Programa una gran población de jóvenes aún no disponía de dichas tecnologías en su casa:

“Antes por las distintas posibilidades económicas que cada uno tiene en su casa, por ahí no podían tener acceso todos los chicos, y eso se notaba, y ahora con esto cambia un montón” (docente de escuela secundaria en La Pampa).

“Entre nosotros, había quien las tenía, otros que no y bueno [...] había chicos que tenían que ir al cyber para eso” (alumna de escuela técnica en Neuquén).

Para un gran número de los jóvenes entrevistados la *netbook* significa un dispositivo que se suma a la única PC de escritorio de uso familiar; para otros jóvenes es el primer dispositivo en el hogar; y para un tercer grupo de estudiantes es un artefacto más a sumar a un numeroso equipamiento familiar. Algunas familias consideran que la llegada de la *netbook* al hogar impulsó la decisión de adquirir por primera vez el servicio comercial de conexión a Internet. Los datos en las dos evaluaciones demuestran que en algunas instituciones públicas existen casos aislados de jóvenes que no tenían acceso tecnológico desde el hogar, aunque en otras los casos son recurrentes y por lo tanto la escuela se redefine como un espacio clave para el acceso a los recursos tecnológicos. Por otra parte, el acceso a Internet —si bien limitado en algunas escuelas— contribuyó a detectar las condiciones de ausencia de conexión que muchos jóvenes tenían en sus hogares antes de la llegada del PCI.

Respecto de la brecha de segundo orden, los directores, docentes y referentes técnicos entrevistados coinciden en que si bien coexisten diversos niveles en las habilidades y manejo de uso de las tecnologías al interior de un mismo grupo de jóvenes, empiezan a suscitarse algunas prácticas escolares que inciden en la vida cotidiana de los alumnos.¹⁷

Las respuestas de los entrevistados (docentes y estudiantes) giran en torno a la importancia del lugar de la escuela y de sus educadores para el logro de estos aprendizajes por parte de los jóvenes; al acompañamiento continuo del PCI en materia de capacitación y gestión de proyectos escolares; a la responsabilidad, en tanto compromiso, de los estudiantes para iniciar y acrecentar estos saberes en el aula.

Se observó que algunos entrevistados construyen sentidos para pensar la importancia del acceso a bienes simbólicos y culturales, a las habilidades cognitivas, al procesamiento complejo de la información y los nuevos lenguajes que demanda el mundo cultural contemporáneo. En este sentido, cuando se indaga acerca de las prácticas cotidianas, los estudiantes refieren principalmente el acceso a la información, a los materiales de estudio y a su circulación, así como la participación en diferentes

entornos culturales, experiencias de comunicación, entre otros. Es decir, cuestiones que trascienden el plano relacionado con el acceso meramente tecnológico y que son socialmente significativas para su vida cotidiana. Las siguientes palabras de un alumno sintetizan esta idea:

... antes... si teníamos que buscar información y la sala [de informática] estaba ocupada teníamos que sacar fotocopias. Había que sacar muchas más fotocopias, era todo un papelerío de fotocopias. ¿Qué más? Para los trabajos... si no tenías computadora tenías que hacerlo escrito o hacerlo en computadora y no lo podías hacer, ahora con la *netbook* ya lo podés hacer. La información siempre tenías que traerla escrita o sacabas fotocopias de algún cyber, porque no había computadoras. Ahora con la *net* la traes y listo [...] está bueno porque nos facilitó muchas cosas. Las fotocopias para los chicos que por ahí no tenían la plata suficiente para pagarlas, más nosotros que estamos en cuarto año nos dan con mayor frecuencia fotocopias, así que creo que eso favoreció un montón (alumno de escuela secundaria en Río Negro).

Es entonces que la apropiación de las tecnologías implica una asignación de sentido, una orientación, una relación con otras dimensiones de la vida cotidiana de las personas. Dicha apropiación se origina y configura mediante las prácticas que los estudiantes realizan dentro y fuera de la escuela. En otros términos, las prácticas que los jóvenes realizan con las nuevas tecnologías se fundamentan en los beneficios reales que obtienen para la vida cotidiana. Asimismo, se observa que lo virtual es parte de una prolongación del espacio escolar donde los estudiantes recrean otros estilos y modos de intercambio con las personas de la institución escolar.

Los espacios escolares y la *re-organización* de recursos tecnológicos

La implementación del PCI adquiere forma en el acontecer cotidiano de la institución escolar y el aula, donde se entrecruzan modos, estructuras y construcciones subjetivas. En este sentido, utilizamos el término *configuración*²⁸ de lo escolar para hacer referencia a un conjunto de prácticas, procesos y discursos que necesariamente emergen o se modifican con la llegada del Programa a la escuela y que forman parte de una “fotografía” obtenida al momento de la evaluación. Así, la noción de *cotidiano escolar* (Rockwell, 1995) no se desecha sino que se afianza en el plano histórico y cultural desde donde emergen y se *re-definen* las configuraciones escolares; en el marco de esta política educativa surgen por un campo de tensiones entre lo nuevo y lo ya instaurado en cada escuela en particular. Tales configuraciones ofrecen la posibilidad de presentar elementos relacionados con la cualidad distintiva y aquellas características que el Programa le imprime a la escuela al momento de la evaluación.

Lo cual quiere decir que no se trata de configuraciones estancas, fijas, susceptibles de ser cristalizadas, lineales, sino que son el resultado de múltiples procesos de aceptación, interpretación, resistencia y adaptación por parte de los sujetos en la escuela. En el contexto de apropiación del PCI algunas pueden perdurar en el tiempo y otras sólo ser útiles y significativas hasta la llegada de otro elemento emergente o con fuerza de ruptura.

En los apartados anteriores se presentaron aquellos significados y prácticas que con la llegada del PCI en cada institución educativa configuran emergentes modos de poseer y acceder a las tecnologías, así como de reflexionar acerca de los sentidos de la apropiación de las TIC en la escuela y la vida cotidiana por parte de los entrevistados. En consonancia con esto último, interesa analizar también aquellas configuraciones que se manifiestan en las escuelas observadas acerca de la *re-organización* de recursos tecnológicos y espacios escolares como modos posibles de garantizar el acceso del Programa para los actores (directivos, referentes, docentes y alumnos) de la comunidad educativa. Tales configuraciones cobran sentido desde los diversos matices en cada escuela en particular y de los sujetos en singular, apareciendo a veces de un modo implícito o explícito, consensuado, planificado o disperso y espontáneo, así como desde las acciones grupales o individuales.

En algunas de las escuelas observadas existe un claro recambio respecto de la distribución de los recursos y los espacios a partir de la reconfiguración que planteó la implementación del PCI. De algún u otro modo, en mayor o menor medida, los actores refuncionalizan viejos recursos, incorporan los nuevos y buscan adquirir por cuenta propia más equipamiento; por ejemplo, con aportes de las cooperadoras escolares, rifas y solicitudes a externos procuran adquirir conectividad, cañones, impresoras, entre otros.

Una configuración emergente al interior de algunas escuelas técnicas es la organización de “aulas móviles” o “laboratorios móviles” que los sujetos construyen con equipamiento remanente. La escuela decide y organiza propuestas para el desplazamiento flexible del equipamiento, cuya finalidad es la de dinamizar procesos de accesibilidad tecnológica para los estudiantes y docentes que no disponen del recurso.

Hay un grupo de casi quince máquinas que son de aquellas que han ido devolviendo los alumnos cuando se recibieron y no han regularizado su situación en tiempo y forma, o del docente que se fue. Con esas máquinas se construye la Sala de Computación Móvil, entonces aquellos que no tienen o que por alguna razón ese día no tienen la máquina, las máquinas estas se prestan, van y vienen del aula (directora de escuela técnica en La Pampa).

Otra configuración que emerge hace referencia al trabajo cotidiano al interior del salón de clases, los entrevistados observan que para el desarrollo de ciertos conte-

nidos curriculares ya no necesitan desplazarse a la sala de informática, como lo hacían antes, porque ahora pueden realizar el trabajo en el aula.

En el caso de los talleres, por ejemplo, sí ha crecido mucho el uso, y antes a lo mejor se hacían algunos trabajos en lo que era la máquina y venían a la sala de informática porque manejaban el CAD [Diseño Asistido por Computadora], porque manejaban el Arquinauta, programas [...] específicos de dibujo, de diseño... Hoy día con la máquina en el taller, con la máquina que tiene el alumno, con la máquina que tiene el docente, hoy día sí se ha profundizado. [...] no [sucede] en reglas generales para todas las materias (director de escuela técnico-mecánica en La Pampa).

En una localidad de Río Negro se presentó el caso de una secundaria que tras tener serios problemas con el edificio implementó una modalidad semipresencial. Las *netbook* y las plataformas *online* fueron fundamentales para darle continuidad al ciclo lectivo: “Las escuelas [del turno mañana y tarde] funcionaban una semana cada una, con un plan de alternancia, ahí las compus fueron muy útiles porque los profes usaban mucho el *Facebook* y los correos para mantenerse en contacto con los chicos” (referente técnico escolar de escuela secundaria en Río Negro).

Por otra parte, en algunas escuelas suele darse una subutilización de los recursos disponibles por falta de conocimiento sobre las posibilidades que puede ofrecer el servidor. Esto se ve al comparar el uso que hacen de la *netbook* algunos docentes respecto de otros en una misma escuela y frente al acceso de los mismos recursos. Se observa que el uso está sumamente relacionado con el desconocimiento, rechazo y/o la escasa capacitación para promover el acceso y apropiación del recurso.

Introducir y sostener el funcionamiento de un servidor escolar para el almacenamiento e intercambio de materiales educativos —propuestos por los docentes, los referente TIC y los estudiantes— puede representar un esfuerzo y una organización valorable por parte de la escuela. Aún quedan escuelas en donde la conectividad generalizada e inclusive la intranet son un anhelo. Esto se debe a diversos factores relacionados con la falta de recursos (Router, Acces, Point) devenidos del programa o de la jurisdicción, ausencia de planificación y gestión institucional y factores externos que tienen que ver con el acceso diferenciado a las redes de telecomunicación en algunas localidades. Las observaciones realizadas demuestran que al momento del estudio existían escuelas con algunos espacios altamente conectados para las clases, otras con menor capacidad de banda ancha, distribuida sólo a los sectores administrativos, y aquellas instituciones que alternan los usos de la banda ancha tanto para tareas de las secretarías como para alguna actividad en el aula. Incluso, en zonas aledañas a las grandes urbes encontramos escuelas cuya conectividad depende de un módem telefónico.

Como se puede observar, las condiciones de infraestructura, de equipamiento y conectividad son diversas porque dependen de un conjunto de otras variables de análisis. “La velocidad de navegación que tiene incluso la ciudad es muy deficiente. Si una clase se usa en base a Internet, probablemente fracase. En vez de Internet se usa mucho el servidor, que en esta escuela anda bien” (referente técnico escolar de escuela secundaria en Río Negro).

La evaluación llevada a cabo puso en evidencia que las escuelas analizadas han tenido distintos grados de permeabilidad a la incorporación del PCI. Los datos demuestran que aún en las mejores condiciones de compromiso y empeño de los directivos, docentes y referentes técnicos escolares existen diversos factores socioculturales e institucionales que ofrecen interesantes matices a la hora de comprender la apropiación del PCI en cada escuela, esto es observado tanto a nivel del discurso como de las prácticas de los sujetos.

Consideraciones finales

En términos generales, concluimos que el PCI ha logrado generalizar y democratizar el acceso a las tecnologías para una gran población de jóvenes. Sin embargo, concebido éste como un proceso en construcción, es preciso decir que aún quedan por profundizar aspectos ligados a la apropiación significativa de las TIC en el plano social y educativo. La ausencia de referencias, estrategias y dispositivos para lograr transformaciones significativas por parte de los docentes, directivos y las familias puede, en algunos casos, no lograr mejoras escolares si no se continúa con un acompañamiento desde la escuela y la política educativa.

Tal como se pudo analizar a lo largo del trabajo, el concepto de brecha digital no se puede plantear en términos simplificadores como acceso o no al “artefacto” tecnológico. En su origen tuvo un sesgo ingenieril, posiblemente producto de la atracción que genera la tecnología en el imaginario social. Sin embargo, en la presente investigación se brindaron elementos para complejizarlo a partir de introducir aspectos sociales y culturales. En este sentido, el concepto de “apropiación significativa” y la distinción entre brecha de “primer orden” y de “segundo orden” permiten comprender el verdadero alcance del desafío del PCI en términos de igualdad de oportunidades y el tránsito que está realizando desde el objetivo inicial de distribuir *netbook* hacia otros componentes del programa orientados en las capacitaciones, la generación de contenidos, etc., que conducirían a una apropiación significativa de segundo orden por parte de los alumnos y docentes.

El PCI, en su dimensión expansiva para promover el acceso a dispositivos móviles y de tecnologías digitales, acrecienta las prácticas de producción, circulación y socialización de información; ofrece la posibilidad de incrementar experiencias comunicativas de otros modos

posibles entre los sujetos y entre éstos con la escuela. Queda aún la tarea de indagar acerca de cómo dicho programa operó específicamente en la mejora de la enseñanza y en el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes en el contexto de las prácticas y procesos educativos.

Después de tres años de avance en la implementación, el PCI genera nuevos desafíos para disminuir la brecha digital de segundo orden y con ello alcanzar su objetivo de generar igualdad de oportunidades en clave *calidad educativa* para los jóvenes que asisten a escuelas públicas. A fin de construir nuevas condiciones busca interpelar las prácticas y representaciones de los docentes, y para ello es necesario, además de la capacitación, el acompañamiento en la tarea, la *re-adequación* de nuevas tecnologías e infraestructura tecnológica, la confección de nuevas metas a nivel planificación y el armado de dispositivos institucionales de apoyo al cambio (redes, espacios de reflexión, intercambio y aprendizaje, y ámbitos de discusión para la toma de decisiones), entre otras acciones.

Notas

¹ Algunos de los hitos de la década de 1980 que contribuyeron a la expansión del nivel medio refieren el regreso a la democracia (gobierno de Raúl Alfonsín, 1983) luego de un prolongado período de dictadura militar (1976-1983); la presencia de un fuerte discurso sobre los Derechos Humanos y el papel de la educación para erradicar la violencia; los debates construidos al interior del Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988); la normalización de las universidades estatales (1983) y la promoción del ingreso a ellas, entre otros factores sociales, políticos y económicos clave de la época.

² Existen diversas instituciones internacionales y supranacionales que también participan en el discurso sobre TIC para los sistemas educativos. Véase: UNESCO, 2000; Preal, 2000; OCDE, 2003 y otros.

³ Dichos programas integran diversos lineamientos, entre ellos la incorporación de informática y TIC. Por otra parte, algunas jurisdicciones acompañarán las iniciativas nacionales con acciones y/o programas propios sobre TIC.

⁴ Con afectación a algunas escuelas secundarias y primarias.

⁵ El Programa Una Computadora por cada Alumno, destinado a las escuelas de educación técnico profesional, sería el antecedente inmediato del Programa Conectar Igualdad para el nivel medio. Asimismo, experiencias de tipo modelo 1 a 1 ya se desarrollaban en algunas jurisdicciones para el nivel primario, como San Luis (2008), ciudad de Buenos Aires (2010), La Rioja (2010) y Río Negro (2010).

⁶ Conectar Igualdad, a su vez, integra el Plan Nacional Argentina Conectada, que articula las distintas políticas públicas en relación con las TIC que se encuentran en ejecución en la esfera del Poder Ejecutivo Nacional para el período 2010-2015.

⁷ Este proyecto fue presentado por Negroponte en enero de 2006 en el Foro Económico Mundial en Davos, Suiza.

⁸ El comienzo de la iniciativa Enlaces puede ser rastreada en 1992 como prueba piloto hasta el año 1995. A partir de este último año comienza a plantearse como iniciativa nacional de forma expansiva para el resto de las regiones de Chile. Véase Aguerrondo y otros (2002).

⁹ Los principios orientadores que le siguen a los tres primeros hacen referencia a "la formación de la ciudadanía" y la "innovación".

¹⁰ También se llevaron adelante estudios especiales del PCI sobre

temáticas relacionadas con diversos aspectos específicos del Programa, entre ellos: "Consumos culturales digitales de los jóvenes", Universidad Nacional de San Martín, "Impacto del modelo 1 a 1 en grupos familiares", Universidad Nacional Tres de Febrero, "Entornos de aprendizaje para la enseñanza en profesorado y en universidades", Universidad Pedagógica. Dichas referencias se encuentran en "Nuevas voces, nuevos escenarios: estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad", Ministerio de Educación de la Nación, en <<http://repositorio.educacion.gov.ar>>.

¹¹ Ambos estudios estuvieron dirigidos por el doctor Diego Aguiar y coordinados por la magíster Ana Capuano. El equipo más amplio estuvo conformado por investigadores y profesores de las tres sedes de la Universidad Nacional de Río Negro y entrevistadores.

¹² La evaluación requirió un investigador por escuela para realizar un trabajo de campo con estancia de una semana cubriendo la jornada diaria escolar. La convivencia con los distintos actores escolares contribuyó a realizar una mirada amplia sobre cada escuela, tanto interior como contextual (reveló aspectos geográficos, sociales y culturales de cada barrio y/o localidad).

¹³ No se tomaron en cuenta para este análisis las escuelas especiales y las escuelas tipo multigrado que atienden a jóvenes estudiantes, porque constituyen realidades y contextos atravesados por otros factores y componentes sociales, educativos y de organización que exceden el espacio de desarrollo de este artículo.

Se aclara que las escuelas se encontraban en el contexto de implementación inicial del programa, y en otros casos de avance de un año de su ejecución. Dicho aspecto es relevante a la hora de comprender que sobre cada realidad particular y cada modalidad educativa subyacen procesos sociohistóricos diversos a considerar.

¹⁴ La escuela de educación técnico profesional de Villa Regina, tomada para este análisis, ha sido pionera en la construcción de recursos tecnológicos en el marco de programas que anteceden al PCI, específicamente, en el diseño de un equipamiento móvil como aporte al aula digital móvil que se implementaba en las escuelas primarias rionegrinas mediante otro programa nacional. Por otra parte, con la llegada del programa "Una Computadora para cada Alumno" (2009) dicha escuela diseñará un formato económico de pizarra digital interactiva. Lo interesante de estas prácticas es que ambas han sido construidas con un alto protagonismo de los estudiantes, el apoyo de docentes y la gestión directiva.

¹⁵ La escuela de educación técnico profesional de Zapala es considerada pionera en la provincia, tanto por la incorporación temprana de informática y TIC (conectividad y laboratorio) como por la elaboración de proyectos y prácticas educativas con estos medios al interior de la escuela y en interrelación con otras escuelas. Los orígenes de dichas prácticas se enmarcan en una propuesta del Plan Social Educativo (1993) en conjunto con la Red Telar de la Fundación Evolución. Al respecto, el estudio exploratorio de Light, Vilela y Manso (2001) demuestra las razones que favorecieron a dicha escuela "en condiciones desfavorables, de zonas geográficamente aisladas, con escasos recursos e insertas en comunidades con necesidades".

¹⁶ Para una problematización de este tema se sugiere la lectura de los estudios de Buckingham, 1998, 2008 y 2013; Martín-Barbero, 2006; Dussel y Quevedo, 2010; y Dussel, 2011 y 2012.

¹⁷ Este análisis va por fuera de las prácticas educativas observadas al interior de las aulas, porque corresponde a un desarrollo más amplio que pueda recuperar la complejidad y heterogeneidad de las prácticas y representaciones de los sujetos en su contexto, entre otros elementos posibles.

¹⁸ El término "configuraciones" es utilizado aquí a partir de la conjunción de aportes de los estudios culturales (Elias, 2001; Grimson, 2007) y de la educación (Tyack y Cuban, 1995; Viñao, 2002). Otros autores (Tiramonti, 2011) también refieren conceptos equivalentes, como el de "forma escolar".

Referencias

- Aguerrondo, I. y A. Carranza (2009), "La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica", en J. Gairín (coord.), *La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica*, Barcelona-Uruguay, Universidad Autónoma de Barcelona/Universidad Ort Uruguay, pp.7-26.
- Arredondo, M., R. Catalán, J. Montesinos y S. Monsalve (2002), *Estudio exploratorio en torno a los alcances culturales derivados de la introducción de tecnologías de información en escuelas rurales*, informe final de proyecto Fondecyt, Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.
- Benítez, S., C. Aguerre, M. Calamari, A. Fontecoba, M. Moguillansky y J. Ponce de León (2011), "De brechas, pobreza y apropiaciones. Juventud, sectores populares y TIC en la Argentina", *Versión, Estudios de Comunicación, Política y Cultura*, núm. 27, septiembre, pp. 1-24.
- Buckingham, D. (1998), "Growing up Digital: The Rise of the Net Generation", *European Journal of Communication*, vol. 13, núm. 4, pp. 557-565.
- Buckingham, D. (2013), "Teaching the Creative Class? Media Education and the Media Industries in the Age of 'Participatory Culture'", *Journal of Media Practice*, vol. 14, núm. 1, pp. 25-41.
- Buckingham, D., ed. (2008), *Juventud, identidad y medios digitales*, Cambridge, MIT Press.
- Camacho, K. (2001), *Internet: ¿una herramienta para el cambio social?*, México, Flacso.
- Castaño, C., dir. (2008), *La segunda brecha digital*, Madrid, Cátedra.
- Di Maggio, P., H. Eszter, C. Coral y S. Shafer (2004), "From Unequal Access to Differentiated Use", en K. Neckerman (ed), *Social Inequality*, Nueva York, Russell Sage Foundation, pp. 355-400.
- Dussel, I. (2011), *Aprender y enseñar en la cultura digital*, documento básico de discusión, VII Foro Latinoamericano de Educación, Buenos Aires, Santillana.
- Dussel, I. (2012), "Más allá del mito de los 'nativos digitales'. Jóvenes, escuelas y saberes en la cultura digital", en M. Southwell (comp.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*, Rosario, Flacso/Homo Sapiens, pp. 183-212.
- Dussel, I. y A. Quevedo (2010), *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*, Buenos Aires, Santillana.
- Elias, N. (2001), *El proceso de las civilizaciones. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Ezpeleta, J. (1997), "Reforma educativa y prácticas escolares", en G. Frigerio, M. Poggi y M. Giannoni (comps.), *Políticas, instituciones y actores en educación*, Buenos Aires, Novedades Educativas, pp. 209-220.
- Ezpeleta, J. (2001), *Notas para estudiar las innovaciones educativas. A propósito del Proyecto OEI. La gestión escolar como escenario de proyectos innovadores*, documento de trabajo, México.
- Ezpeleta, J. (2004), "Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril-junio, vol. 9, núm. 21, pp. 403-424.
- Ezpeleta, J. (2006), "La implementación es un momento clave de una política educativa", entrevista, *El Monitor de la Educación*, núm. 13, Ministerio de Educación, Buenos Aires.
- Ezpeleta, J. (2007), *Evaluación de programas educativos*, conferencia dictada en Flacso, Buenos Aires.
- Feldfeber, M. y N. Gluz (2011), "Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de 'nuevo signo'", *Educación y Sociedad*, vol. 32, núm. 115, abril-junio, pp. 339-356.
- Géliga, J. (2006), "Acceder, cruzar, nivelar: disyuntivas escolares ante la brecha digital", en R. Cabello (coord.), *Yo con la computadora no tengo nada que ver*, Buenos Aires, Prometeo, pp. 41-88.
- Gorostiaga, J. (2003), *Mapping Perspectives on School Decentralization: the Global Debate and the Case of Argentina*, disertación doctoral, Universidad de Pittsburgh.
- Grimson, A. (2011), *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*, Buenos Aires, siglo XXI.
- Light, D., A. Vilela y M. Manso (2001), "Aprendiendo de los pioneros: una investigación de las mejores prácticas de la Red TELAR", en M. Bonilla y C. Gilles (eds.), *Internet y sociedad en América Latina, investigaciones para sustentar el diálogo*, Quito, Flacso, pp. 173-210.
- Martín-Barbero, J. (2006), "La razón técnica desafía a la razón escolar", en M. Narodowski, H. Ospina y A. Martínez (eds.), *La razón técnica desafía a la razón escolar*, Buenos Aires, Noveduc.
- Rivoir, A. L. (2009), "Innovación para la inclusión digital. El Plan Ceibal en Uruguay", *Mediaciones Sociales. Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación*, núm. 4, primer semestre pp. 299-328.
- Rockwell, E., coord. (1995), *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Ruitenbergh, C. W. (2007), "Here be Dragons: Exploring Cartography in Educational Theory and Research", *Journal of Complexity and Education*, vol. 4, núm. 1, pp. 7-24.
- Senén, S. (2002), "¿Modernización o maquillaje? Reflexiones sobre la incorporación de las nuevas tecnologías en la educación argentina", *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, vol. 18, núm. 1, enero-junio, pp. 111-134.
- Strauss A. y J. Corbin (2002), "El muestreo teórico", *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín, Editorial Universidad de Antioquia, pp. 219-235.
- Tedesco, J. C. (1993), *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Ediciones Solar.

- Tello, C. (2005), "Conhecimento especializado, apoios externos e reforma educativa na época do neoliberalismo: um enfoque no Banco Mundial e na questão das responsabilidades morais na reforma educacional no Terceiro Mundo", *Revista Lusófona de Educação*, núm. 5, pp.15-36.
- Tello, C. (2009), "Las epistemologías de las políticas educativas", simposio, *Actas del II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad: La Educación en los Nuevos Escenarios Socioculturales*, Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad, 23 a 25 de abril.
- Tello, C. y J. Mainardes (2012), "La posición epistemológica de los investigadores en política educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neomarxista, pluralista y pos-estructuralista", *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 20, núm. 9, pp. 1-37.
- Tiramonti, G., dir. (2011), "Escuela media: la identidad reforzada", *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario, Flacso / Homo Sapiens Ediciones, pp. 17-33.
- Tyack, D. y L. Cuban (1995), *Tinkering toward Utopia: A Century of Public School Reform*, Cambridge, Harvard University.
- Van Dijk, S. (2009), "Breve revisión histórica de la evaluación en México", en *Educatio, Revista Regional de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 7, abril, pp. 51-72.
- Viñao, A. (2002), "Culturas escolares y reformas educativas", *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*, Madrid, Morata, pp. 82-99.
- Zorrilla, M., coord. (2003), *La evaluación de la educación básica en México 1990- 2000". Una mirada a contraluz*, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- OCDE (2003), *Gestión del conocimiento. Nuevos retos para la investigación educativa*, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- Plan Ceibal (2007), *Decreto 144/007*, Presidencia de la República de Uruguay.
- Preal (2000), "Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información", *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*, núm. 16.
- SEP (2003), *Programa Enciclomedia*, México, Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2009), *Habilidades Digitales Para Todos*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Unesco (2000), "Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos y estrategias", *seminario, Análisis de Prospectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe*, Unesco, 23 a 25 de agosto.

Recibido: 15 de abril de 2014

Aceptado: 24 de julio de 2014

Documentos

- Consejo Federal de Educación (2006), *Ley de Educación Nacional*, en <http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf>.
- Consejo Federal de Educación (2010), *Las políticas de inclusión digital educativa del Programa Conectar Igualdad*, Resolución N° 123, Anexo I, diciembre, en <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/123-10_01.pdf>.
- Grebnicof, D., comp. (2011), *Estrategia político-pedagógica y marco normativo del Programa Conectar Igualdad*, en <<http://repositorio.educacion.gov.ar>>.
- Ministerio de Educación (1992), *Enlaces*, Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación (1998), *Enlaces*, Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación de la Nación (2011), *Nuevas voces, nuevos escenarios: estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad*, en <<http://repositorio.educacion.gov.ar>> [fecha de consulta: 2 de octubre 2013].

*Autores: Noelia Verdún, Cecilia Fourés,
Ana Capuano, Diego Aguiar

Noelia Verdún es especialista en Educación y Nuevas Tecnologías (Flacso). Doctoranda en Estudios Sociales, línea Socioantropología de la Educación en el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora de la Universidad Nacional de Río Negro. Becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Sus estudios e investigaciones se desarrollan en el área de las políticas educativas en contextos escolares. Investiga actualmente políticas educativas sobre TIC, los discursos y las prácticas en las escuelas secundarias.

<nverdun@unrn.edu.ar>.

Publicaciones:

Verdún N. y C. Gutiérrez (2014), “Saberes docentes y tecnologías emergentes en la escuela secundaria: Enciclomedia (México, 2006) y Conectar Igualdad (Argentina, 2011)”, *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, vol. 5, núm. 5, pp. 149-159.

Verdún, N., S. Pérez y E. González (2014), “Las TIC en la cotidianidad de la escuela especial.

La mirada desde abajo de la política educativa”, en C. Peláez y M. I. Jociles (eds.), *Estudios etnográficos de las políticas públicas en contextos educativos*, Madrid, Traficantes de Sueños, pp. 113-122.

Verdún, N., (2014) “Diagnóstico acerca de saberes, uso y apropiación de las tic para la gestión y administración en la universidad pública”, *Revista Internacional de Gestión del Conocimiento y la Tecnología*, vol. 2, núm. 2, en prensa.

Cecilia Fourés es profesora y doctoranda en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora adjunta regular del área de Educación en la Universidad Nacional de Río Negro. Sus estudios e investigaciones se desarrollan en el campo de la didáctica general. Investiga actualmente sobre enseñanza en sectores vulnerables. Sus publicaciones más recientes se centran en didáctica y formación docente. <cfoures@unrn.edu.ar>.

Ana Capuano es magíster en Metodología de la Investigación Social por la Università degli Studi di Bologna y Universidad Nacional de Tres de Febrero. Doctoranda en Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de La Plata. Docente regular de la Universidad Nacional de Río Negro, área de especialización metodología de las ciencias sociales. Actualmente realiza una investigación sobre las aproximaciones metodológico-conceptuales para la medición de la pobreza infantil.

<acapuano@unrn.edu.ar>.

Publicaciones:

Capuano, A., A. Minujin y V. Llobet (2013), “El desafío de la pobreza infantil. Hacia una reconceptualización y medición multidimensional”, *Voces en el Fénix*, año. 4, núm. 23, abril, pp. 86-93.

Capuano A. y otros (2012), *Estrategias regionales de medición de pobreza en niñez*, informe final de investigación, Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia/ Ministerio de Desarrollo Social.

Capuano, A. *¿Qué son los Indicadores? Perspectivas y usos diferentes*, aportes de posgrado, Universidad Nacional de Tres de Febrero, en prensa.

Diego Aguiar es doctor en Ciencias Sociales, Flacso. Magíster en Metodología de la Investigación

Social, Università di Bologna. Profesor adjunto regular de Sociología de la Universidad Nacional de Río Negro, Sede Andina (UNRN). Profesor de la Maestría en Ciencia, Tecnología e Innovación de la UNRN. Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, área de investigación, sociología de la tecnología y política públicas de CyT. <daguair@unrn.edu.ar>.

Publicaciones:

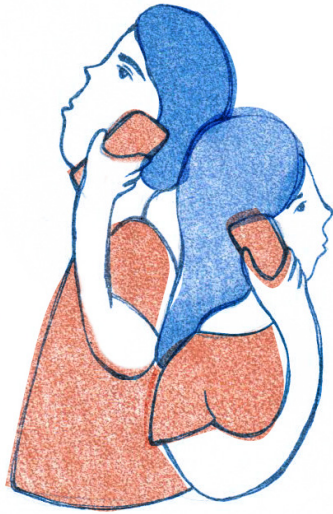
Aguiar, D. y T. Hernán (2010), “Historia de los antecedentes a la creación de una empresa de biotecnología orientada a la salud en la Argentina: El ‘Área de Biotecnología’ de Sidus (1980-1983)”, *Revista de Humanidades Médicas & Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología*, vol. 1, núm. 2, pp. 3-44.

Hernán, T., D. Aguiar y M. Fressoli (2012), “Biosidus: estrategias de vinculación empresaria con instituciones de investigación y desarrollo”, en T. Hernán, G. Santos y M. Fressoli (comps.), *Innovar en Argentina: seis trayectorias empresariales basadas en estrategias intensivas en conocimiento*, Buenos Aires, Lenguaje Claro Editora, pp. 189-224.

Aguiar, D. y T. Hernán (2014), “De la alquimia a la biología molecular’. Marcos tecnológicos en tensión en una firma de biotecnología orientada a la salud humana en la década de 1980”, *Revista de Humanidades Médicas & Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología*, vol. 5, núm. 2, en prensa.

Cómo citar este artículo:

Verdún, Noelia, Cecilia Fourés, Ana Capuano y Diego Aguiar (2014), “Configuraciones escolares y tic en la educación media. El Programa Conectar Igualdad en tres provincias de Argentina (2011-2012)”, *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, núm. 34, septiembre-octubre, pp. 105-115, en <<http://version.xoc.uam.mx/>>.



Comunicación y configuraciones culturales*

Alejandro Grimson**/Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, Argentina

RESUMEN: La heterogeneidad de los mundos contemporáneos nos interpela para repensar las teorías de la comunicación. Conceptos clave como comunicación, cultura y hegemonía son retomados aquí desde sus relaciones con los falsos cognados. Se propone una reconceptualización en base a la idea de que la heterogeneidad es constitutiva de todos los procesos de comunicación.

Se propone la contraposición entre contacto y comprensión para estudiar procesos comunicativos, desafío que desestabiliza las nociones clásicas de “cultura”. Nuevamente, la cuestión teórica radica en pensar críticamente las tensiones entre marcos dentro de los cuales se instituyen lógicas específicas entre las partes.

La hegemonía es constitutiva de las dinámicas de contacto y comprensión, así como de las relaciones entre las partes y el todo. Las visiones que postulan la autonomía absoluta de lo popular, así como las opuestas que afirman clausuras todopoderosas de la circulación del sentido, requieren de otras hendiduras teóricas que permitan instituir desde otros lenguajes las potencialidades de proyectos emancipatorios.

PALABRAS CLAVE: heterogeneidad, comunicación, frame, configuración.

ABSTRACT: The heterogeneity of contemporary worlds challenges us to rethink theories of communication. The key concepts of communication, culture and hegemony are taken up here from their relationships with false cognates. A reconceptualization is proposed based on the idea that heterogeneity is constitutive of all communication processes.

Just this need raises the contrast between contact and understanding to study communication processes. That same challenge destabilizes the classical notions of “culture”. Again, the question is theoretical thinking critically tensions between frames within which specific logical instituted between the parts.

In turn, power and hegemony are constitutive of the dynamics of contact and understanding, as well as the relationships between the parts and the whole. The visions that postulate the absolute autonomy of the popular as well as claiming the opposite almighty closures circulation of meaning, require other theoretical slits to allow the institute from other languages potentialities of emancipatory projects.

KEY WORDS: heterogeneity, communications, frame, configuration.

LA COMUNICACIÓN HA TENIDO MÚLTIPLES derivas en América Latina. Pero sobre todo ha habido una tensión entre la comunicación en un sentido técnico y la comunicación en un sentido imbricado con la cultura y el poder. La multiplicación de dispositivos y de su uso social, así como las demandas cortoplacistas de investigación y formación, generan la apariencia de que la visión tecnológica se ha impuesto. Sin embargo, en la medida en que la sustitución vertiginosa de unos dispositivos por otros torna necesario comprender las lógicas culturales de tiempos más largos en las cuales la comunicación se inscribe, podemos constatar en la realidad el fracaso de los cortoplacismos. Los cambios técnicos tan abruptos delatan al cortoplacismo como la peor de todas las inversiones, ya que colocan en primer plano otros dilemas vinculados a las fronteras culturales de la comunicación. La diferencia aparece transmutada tantas veces en incompreensión, que los desafíos y dificultades que esta última plantea es generativa de algunas de las emociones, angustias, ansiedades, deseos y fantasías más extendidos en nuestra contemporaneidad.

Por ello, deseo referirme a los términos del subtítulo de la obra que implicó un giro decisivo en los estudios de comunicación en América Latina. Obviamente, me refiero al libro de Jesús Martín-Barbero, *De los medios a las mediaciones* (1987), cuyo subtítulo decía: *comunicación, cultura y hegemonía*.

A mi juicio, esta perspectiva permitió comprender que la pregunta principal de las teorías de la comunicación del siglo XX estaba formulada de manera equivocada. La pregunta, como señaló Schmucler (1992), se refería a cuáles eran los efectos de los medios sobre la sociedad. Como todos sabemos la historia teórica puede narrarse como sucesivas relativizaciones de esos efectos.

La última relativización, la introducida por Martín-Barbero (1987), Ford (1994), García-Canclini (1989), Ortiz (1994) y tantos otros, puede sintetizarse en la frase de que *la comunicación es en la cultura*. Pero los razonamientos implicados en esta formulación llevan inexorablemente a cuestionar no una u otra respuesta, sino la propia pregunta. ¿Cómo preguntar acerca de los efectos de los medios sobre la sociedad si los medios no son algo exterior a la sociedad? Son constitutivos de la sociedad tanto como no existen procesos sociales ajenos o exentos de procesos de significación.

En la articulación entre los conceptos de comunicación, cultura y hegemonía en nuestros campos de estudios se ha planteado una parte sustancial del legado de nuestros clásicos, así como también el desafío de las nuevas generaciones.

Comunicación

En trabajos anteriores, he planteado la necesidad de repensar la noción de comunicación, que en las vertientes

más tradicionales había sido restringida a la transmisión de información a través de canales tecnológicos. Las críticas a esta noción son antiguas y, en rigor, pueden rastrearse nada más ni nada menos que hasta la etimología del término. Comunicación, en su origen, no tenía ninguna especificidad técnica, sino que se refería a *poner en común*. Comunicar se vinculaba a generar comunidad e incluso comunión. De la misma manera, publicar implicaba hacer público un hecho o un relato. Toda una serie de trabajos de lo que se denominó la “nueva comunicación” (Winkin, 1987) encontró su anclaje en dicha etimología.

Sin embargo, las sociedades contemporáneas son constitutivamente heterogéneas. Es decir, la diferencia de códigos se encuentra tanto en la generación como en la interpretación de los procesos simbólicos. De ahí que en un trabajo anterior preguntase si en el siglo XXI podemos suponer que *publicar* implica *poner en común* (Grimson, 2011).

Por ello, es necesario considerar dos conceptos vinculados al de comunicación. Por una parte, la idea de *contacto*, esto es, el hecho de que dos personas o grupos sin ningún código compartido entren en relación, ya sea de modo físico o virtual. Al menos en el momento inicial, con plena ausencia de entendimiento, no hay un proceso de comunicación. Por ejemplo, el momento en el cual Colón observa a los habitantes del Caribe y se pregunta si serán humanos, ya que él piensa que no hablan ninguna lengua. Se trata de un momento donde hay contacto, se han visto, pero aún no hay una mínima interacción, ya que uno de ellos ni siquiera sabe si los otros son humanos. Sabemos que años después los propios aztecas también se preguntaron si Cortés era humano.

Por supuesto, la historia muestra de modo elocuente que si la situación de contacto se prolonga en el tiempo, por necesidad o por deseo, siempre se van generando situaciones de creciente entendimiento, incluso si son situaciones que llevan a la dominación o incluso al exterminio de un grupo por el otro.

El contacto implica la existencia del *frame* más ínfimo que podamos imaginar. Goffman (2006) desarrolló ampliamente la noción de *frame*, continuando la distinción de Bateson (1976, pp. 205-222) entre realidad y ficción (o juego). Recordemos que Bateson sostiene esa diferencia básica en los marcos metacomunicativos, a partir de que incluso ciertos animales pueden distinguir aquello que es juego de aquello que no es juego.

En su *Frame Analysis* Goffman da cuenta de cambios de marco vertiginosos, así como de la coexistencia de marcos disímiles en situaciones específicas de interacción. Ahora bien, si no hay “frame” sin interacción es porque el grado cero de la comunicación es el contacto. Contacto es al menos una carta, un guiño del ojo, una botella al mar o un “hi” en un *chat* escrito en una lengua que quizás el destinatario desconoce por completo. Para

Goffman el *frame* se origina en la interacción social.

En un extremo está el puro contacto, dos personas en la misma escena que no se comprenden, no saben nada de la lengua o de los códigos del otro. En el extremo opuesto se encuentra la *comprensión* absoluta entre dos seres humanos o dos grupos. Al menos en un plano teórico, resulta necesario distinguir la comprensión como una tarea hermenéutica de la investigación social que procura captar un mundo-otro de la comprensión que se plantea en los procesos cotidianos de interacción social. Aquí nos basamos en los conocimientos desplegados por autores que se dedicaron a precisar la actividad interpretativa de la filosofía, las humanidades o las ciencias sociales (Gadamer, 1984; Ricoeur, 2008), para interrogarnos acerca de los procesos interpretativos que se generan en las situaciones de interacción más banales o dramáticas de los seres humanos en sus vidas cotidianas.

La comprensión absoluta es un horizonte ideal (en el sentido de inexistente empíricamente). Es una comensurabilidad perfecta de los códigos interpretativos que genera entendimientos idénticos, punto a punto, de cada hecho, gesto, palabra o relato. Como bien sabemos, nunca hay una comprensión absoluta, perdurable en el tiempo, entre dos seres humanos, ni si quiera en las relaciones más íntimas. Las diferencias de género, generación, lengua, clase, trayectoria, las distintas subjetividades, plantean que la heterogeneidad es constitutiva de la comunicación humana. Si analizamos relaciones de cooperación a lo largo del tiempo, podremos constatar que la idea de comensurabilidad perfecta, punto a punto, puede ser una utopía o una ilusión, pero nunca un hecho perdurable.

Esta contraposición entre contacto y comprensión expresa claramente el mayor desafío que tenemos al estudiar procesos comunicativos: se trata de cómo conceptualizar la heterogeneidad. En un extremo, la comunicación suponía homogeneidad, cuando se daba por sentado que genera sentido común y comunidad. En el otro extremo, la comunicación parece imposible, porque las diferencias constituyen fronteras infranqueables. Pero la comunicación es, en una primera aproximación, un proceso simbólico de intersección entre perspectivas disímiles pero no incomensurables. La comunicación requiere más que contacto, implica grados múltiples de comprensión, aunque la comprensión absoluta sea solamente una ilusión.

Cuando deseamos ofrecer definiciones simplistas, de una comunicación imposible o una comunicación transparente, la heterogeneidad desestabiliza las simplificaciones.

La comunicación sucede en contextos que requieren de algo compartido, incluso para estar en desacuerdo. Si hay comunicación hay “juegos de lenguaje” (Wittgenstein, 1988). El punto es que incluso el desacuerdo requiere de algún grado de comprensión. Sólo podemos pensar diferente si suponemos que el otro piensa y entendemos

algo, aunque fuera escaso, de su propio punto de vista. No podríamos tomar conciencia de nuestras desavenencias si no entendiéramos algo de lo que otros afirman, dicen, imaginan o sienten.

Esos contextos han llevado a un postulado central, que confronta con cualquier perspectiva tecnicista de la circulación de sentido: *la comunicación sucede en la cultura*. Pero allí mismo, dentro de esa afirmación crucial, reaparecen las desestabilizaciones planteadas por la heterogeneidad.

Cultura

Nuestro principal obstáculo es que cuando nos referimos a “cultura” reaparece ante nosotros la imagen de la homogeneidad. En una cultura, diría el antropólogo clásico, las personas hablan la misma lengua, creen en los mismos dioses, comen las mismas comidas, comparten una cosmovisión... El concepto tradicional antropológico de cultura, que generaba la imagen de un mundo como archipiélago de culturas, suponía que en un territorio hay una comunidad, una lengua, una religión, una identidad. Por ello, no incluía en ninguna de sus numerosas definiciones ninguno de estos cinco conceptos cruciales: heterogeneidad, desigualdad, poder, conflicto, historicidad.

Nosotros percibimos la heterogeneidad de nuestras sociedades contemporáneas. Pero creemos que sociedades más pequeñas y menos complejas eran homogéneas. Si así fuera, allí no se podría hablar de diferencia y por lo tanto habría sido el reino mismo de la transparencia comunicativa. La utopía de la homogeneidad estaría en el pasado.

Pero si revisamos las sociedades conocidas podremos constatar que incluso en aquellas sociedades en las cuales no había clases sociales, las diferencias de género y de generación planteaban una inexorable heterogeneidad y desigualdad. Por lo tanto, en todas las sociedades conocidas, por más estables y armónicas que puedan parecer en un período histórico, hay conflictividad y hay cambios.

La diferencia es constitutiva de todo proceso social, tal como mostraron diversos autores (Bhabha, 2002; Fraser, 1998). Eso implica que la unidad cultural de la sociedad no es más que una ilusión política homogeneizante con capacidad preformativa. Sin embargo, ciertas concepciones que radicalizaron posturas posmodernas llegaron a afirmar que debemos renunciar a todo concepto de cultura, porque lo que hay en la tierra es sencillamente caos, fragmentación y azar.

Ahora bien, si por una parte no podemos concebir procesos sociales y de circulación de sentido sin heterogeneidades, eso no implica necesariamente una dinámica caótica. Es bastante evidente que la mayoría de los bebés que nacen en Japón aprenden el japonés como primera lengua y no el aymara. Ejemplos como éste, que pueden

transpolarse a la religión o a la música, implican que existen fronteras culturales en el mundo contemporáneo. Sólo que lo que hay de un lado y del otro de una frontera no son entidades homogéneas, uniformes a su interior. Lo que hay de un lado y del otro son marcos distintos de articulación de la heterogeneidad.

Cuando nos preguntarnos cuáles son las fronteras culturales del mundo contemporáneo, no debemos ir a buscar grupos homogéneos. Debemos buscar grupos o sociedades o movimientos que instituyan una frontera de significación de tal manera que, las heterogeneidades y conflictos, adquieran sentidos diferentes a un lado y otro de esas fronteras. Si tomamos cualquier país de América Latina o Europa se trata de configuraciones culturales diferentes. No porque existan esencias nacionales que hagan que todos sean iguales en cada país, sino porque las diferencias se procesan de manera diferente en un contexto y en el otro. A la vez, dentro de muchos países hay regiones, provincias o comunidades que son, en otra escala, configuraciones culturales. Una ciudad y a veces también un barrio pueden ser pensados como escalas distintas de configuraciones culturales.

Si bien esboqué por primera vez la noción de “configuraciones culturales” en *Los límites de la cultura*, resulta indispensable proponer algunas precisiones. Las configuraciones culturales no son cosas que existen en el mundo, como las montañas o los mares, sino que son lentes con los cuales podemos leer más adecuadamente ciertos procesos. La antropología clásica suponía que en el mundo existen múltiples culturas y que nuestro trabajo consiste en describirlas (Brumann, 1999; Abu-Lughod, 2005; Grimson, 2011). La noción de configuración no implica que en el mundo existan realmente configuraciones, sino que constituye una herramienta heurística, un concepto que puede resultar útil en casos específicos.

Una configuración cultural es un espacio social en el cual hay lenguajes y códigos compartidos, horizontes instituidos de lo posible, lógicas sedimentadas del conflicto. La noción puede aplicarse a una escuela, a distintas instituciones, a movimientos estéticos, a grupos migratorios o diversos espacios territoriales. A diferencia de cultura, siempre implica la existencia de disputas y poderes, de heterogeneidades y desigualdades, y de cambios.

Podremos encontrar configuraciones en múltiples escalas. Allí donde la noción de configuración es productiva es porque hay una relación específica entre las partes y el todo, porque hay una lógica de interrelación de las partes, porque hay una frontera que instituye el sentido. La diferencia sustancial con la idea de puro desorden es que en el mundo podemos detectar “frames”. Hay marcos sedimentados en los cuales los hechos, palabras o relatos adquieren sentidos específicos y distintos o contrastantes con otras configuraciones. La noción de configuración es dinámica, porque el tiempo es constitutivo de lo social. Configuración no es un concepto causal, pero sí delimita espacios dinámicos.

La cuestión principal radica en la relación de las partes y el todo. Si sumamos cada uno de los puntos de un cuadro de un gran artista el resultado siempre será muy inferior al todo, que es haber distribuido esos mismos puntos de una manera específica. Por ello “el todo es mayor que la suma de las partes”. Porque el “todo” constituye una figura, la figura habilita o inhabilita que un punto se constituya en una parte y el “todo” regula formas de interacción de las partes. Pensemos en cualquier ciudad. Podremos distinguir la existencia de partes, sean clases o grupos culturales, sean diferencias de género o de generación. Esas partes se interrelacionan de una manera específica. Ciertamente, el todo no lo puede todo, pero eso ya lo retomaremos enseguida.

Esas configuraciones no están simplemente allí esperando que alguien las registre. Lo que hay “por allí”, objetivamente por decirlo de algún modo, son puntos, partes, articulaciones. Las figuras son las que nosotros, como investigadores, podemos vislumbrar al observar esas realidades.

Una pregunta crucial es cuál es la lógica de constitución de las partes, cuáles son los criterios habilitantes de conversaciones y tensiones. Conocemos configuraciones que le otorgan relevancias muy variables al género, la generación, la clase, lo étnico, lo racial, lo político, lo territorial, provincial, regional.

A su vez, conocemos configuraciones que evitan las conflictividades explícitas y otras que evitan que las conflictividades no alcancen explicitaciones brutales. Una dimensión es la intensidad y otra la explicitación verbal o física de los conflictos. Podríamos contraponer la negociación (la “brega” en el sentido puertorriqueño) a la épica, la seducción al exterminio, la disidencia a la confrontación.

A la vez, conocemos configuraciones que tienden a estructurarse numéricamente, en anulaciones de las partes por identificación con el todo, en dos, en tres o en innumerables. Es decir, hay formaciones históricas en las cuales las partes tienden a la dicotomización y otras en las cuales los lenguajes de alianzas cambiantes pueden resultar estructurantes. Esas variaciones dan cuenta de una heterogeneidad constitutiva que no es caótica, porque tiende a organizarse en contextos históricos y relaciones de poder específicos.

Fronteras y flujos de los falsos cognados

Toda configuración es un *frame*, pero no todo *frame* es una configuración. Si encierran en un cuarto a dos personas que desconocen completamente sus lenguas no hay precisamente una configuración. Una configuración es un *frame* con lógica sedimentada de relación parte-todo. Es un espacio de comunicación porque hay circulación de sentido. La diferencia con la escena del puro contacto es que allí puede haber circulación de materia significativa,

pero no de sentido. Para que la materia significativa devenga sentido debe haber algo compartido. Todo espacio de comunicación es concebible como configuración. Pero debemos recordar que comunicación es un proceso de intersección que sucede cuando hay algo más que mero contacto y algo menos que comprensión plena.

Un modo especialmente productivo de percibir esta dinámica es pensar en los falsos cognados. El falso cognado o falso amigo es un significativo del cual creemos equivocadamente que comprendemos su significado. Por ejemplo, “engrasado” en portugués significa “gracioso”. En palabras como “indio”, “comunismo”, “dios”, “Perón”, “Cuba” y muchas otras resulta semióticamente riesgoso presuponer que comprendemos el significado, ya que diversas personas y grupos las utilizan con sentidos distintos y opuestos.

Una configuración instituye una frontera al falso cognado. Es el lugar físico o virtual en el cual un término, una práctica, un ritual, cambia de significado. Pero como una configuración nacional está repleta de otras configuraciones, el espacio comunicacional nacional puede ser estudiado por la dinámica de los falsos cognados. Eso sería desplegar la investigación y el estudio de los flujos de los falsos cognados. Cómo se desplazan, hacia dónde, cuándo, quiénes los desplazan.

Hay una diferencia crucial entre la frontera donde el falso cognado pierde sentido, donde simplemente se constata el final de un régimen de significación y el inicio de otro, de la frontera donde el falso cognado hace a la disputa social básica, donde las diferencias de significación aluden a heterogeneidad pero también a diferencia de poder y a desigualdades. En el primer caso, el falso cognado marca la frontera de la configuración. En el segundo, marca la frontera entre las partes del todo.

El ejemplo clásico de los falsos cognados son ciertas palabras que se pronuncian del mismo modo en diferentes idiomas o que son muy similares, aunque con significados muy diferentes. Pero también hay gestos o acciones que aunque se desarrollen de modo idéntico tienen significados contrastantes. Un abrazo o un beso pueden ser falsos cognados. También pueden serlo una mirada a los ojos. Por ejemplo, el modo como en las milongas tradicionales el varón invita a la mujer a bailar tango, con el cabeceo, podría ser muy mal interpretado cambiando el contexto.

También en otras palabras donde el significado aparenta ser el mismo, pero está cargado de procesos históricos muy diferentes, como el caso de “dictadura”, “inflación” o “gaucho”, que según los diccionarios podrían tener definiciones idénticas, pero donde la connotación específica entre países es muy distinta.

Hay términos que tienen a primera vista un referente autoevidente y por lo tanto parecieran no poder ser falsos cognados. Esto sucede especialmente con los nombres propios, porque si señalo a un país o a una persona entonces pareciera obvio que nos estamos en-

tendiendo. Sin embargo, cuando en cualquier lengua se pronuncia hoy el nombre “Chávez” una carga de intensas connotaciones divergentes se abre. Con las diferencias propias de cada país, algo similar sucede en Bolivia con el nombre “Evo”, así como en Argentina sucede con “Eva”. Por ejemplo, poco tiempo atrás salió a la circulación el primer billete con el rostro de Evita en la Argentina. Supuestamente la moneda no podría ser un falso cognado, indica con precisión su valor de cambio. Pero había personas tan antiperonistas que no querían aceptar esos billetes. Obviamente, es un ejemplo de connotaciones profundamente divergentes. Pero también de un aspecto de una configuración en la cual hay una obsesión con la historia y con sus figuras más destacadas.

La antropología, la historia, los estudios culturales asumen que ninguna práctica, idea, ritual, palabra tienen un significado fuera de *contexto*. Sin embargo, no hay consenso en cómo aplicar la noción de contexto. Es habitual contentarse con afirmaciones algo misteriosas acerca del “contexto histórico” o “económico”. Resultan enigmáticas porque parece obvio qué significan, pero en realidad no se sabe qué quieren decir. Con nociones como *frame* y configuración intentamos precisar qué puede significar “contexto”. Dentro de una configuración hay incluso un *régimen de frames* posibles e imposibles. La configuración es histórica, con lo cual los posibles e imposibles cambian y en ese proceso cambia la configuración.

Cuando se debaten procesos transnacionales, muchas veces pareciera que *lo transnacional sería transcontextual*. Sin embargo, no hay nada humano fuera de los contextos. *Lo transnacional es una nueva capa de contexto que se enreda con otras capas*. De modos imprevisibles y cambiantes. Si lo aplicáramos a procesos de migración y lo transnacional fuera “transcontextual” podríamos pensar en un ser-en-el-mundo boliviano, mexicano, paraguayo, brasileño, mapuche, chilote, mixteco, aymara, que tendría la siguiente peculiaridad: su historia cultural incorporada, sus categorías de identificación, su lengua, sus formas de percepción, se trasladarían con el ser de un mundo a otro, con lo cual tendríamos un ser-fuera-del-mundo. Una esencia transcontextual. En cambio, si lo transnacional es una dimensión constitutiva de todos esos contextos, esos mundos habitados son múltiples e interconectados a la vez.

Comprensión

Hemos llegado así a un punto central. Si en el paradigma tradicional sólo podía haber comunicación allí donde la codificación del mensaje fuera idéntica a su decodificación, el reino de la supuesta cultura homogénea era el espacio predilecto de aquella imaginación. Podemos constatar, en cierto sentido, lo contrario. Las situaciones sociales donde hay plena identidad de códigos son

bastante acotadas, restringidas y simples. No resultan útiles como metáfora de procesos comunicacionales de alta complejidad. Más bien, en las sociedades contemporáneas resulta evidente que en todos los procesos de circulación de sentido hay una diferencia de significación. Si en ciertos momentos teóricos esa diferencia fue pensada como una posibilidad, hoy deberíamos señalar que más bien la diferencia es constitutiva de los procesos de comunicación. Esas diferencias pueden estar relacionadas con cuestiones de género, generación, clase, etnicidad, región, país, religión y muchas otras.

En ese sentido, resulta tan misteriosa la dinámica de las interpretaciones y significaciones múltiples que coexisten en un espacio comunicativo como los momentos donde la diferencia aparece diluida y se percibe un amplio consenso de significación.

Generalmente, las diferencias interpretativas son adjudicadas a la existencia de intereses contrapuestos. Las desigualdades de poder, vinculadas a cualquiera de las dimensiones antes mencionadas, ocasionan perspectivas disímiles y de allí se derivan una parte de las interpretaciones contrastantes de los mismos hechos. O incluso emergen divergencias acerca de cuáles son los hechos mismos, que podrían ser objeto de interpretación. En nuestro continente, en los últimos años los medios de comunicación han estado en el centro del debate acerca de la producción de interpretaciones vinculadas a los diferentes intereses.

Al mismo tiempo, resulta claro que hay múltiples situaciones sociales, macro y micro, en las cuales las diferencias de significación no pueden ser adjudicadas a distintos intereses. Las perspectivas de interpretación de la realidad no son una consecuencia mecánica de intereses supuestamente objetivos. También resultan de sentidos comunes incorporados, de deseos o fantasías inconscientes. Cuando una maestra entiende los requerimientos de los niños de clases medias y no interpreta adecuadamente aquellos provenientes de niños indígenas, esto puede deberse a veces a la mala voluntad, pero otras veces solamente habla de la sedimentación de un modo de comunicación que no incorpora a su práctica el registro de la heterogeneidad y de la desigualdad.

Cualquiera ha conocido parejas que quieren continuar juntos pero, sin embargo, no consiguen entenderse. Podría adjudicarse la incompreensión entre padres e hijos adolescentes a un interés contrapuesto entre "autonomía" y "control". Sin embargo, esto es demasiado simplista, porque hay un sinnúmero de malos entendidos o situaciones de comprensión parcial que no podrían ser reducidos a ello. Creer que la comprensión es una derivación de intereses compartidos o contrapuestos supondría, por ejemplo, que cuando dos personas emprenden una acción en común y todas las reglas están establecidas no habría espacio más que para la transparencia comunicativa. Esa perspectiva no puede más que sorprenderse ante malos entendidos cuando cabría re-

servar idéntica sorpresa ante las cooperaciones que conllevan plena comprensión por parte de los participantes.

Además, si el interés determinara la perspectiva de comprensión, ¿por qué los seres humanos seríamos contradictorios en diferentes situaciones? ¿Cambian nuestras opiniones y nuestros sentimientos sólo después de que se modifican nuestros intereses?

Evidentemente, centrarse en los intereses exclusivamente es la consecuencia de una perspectiva que concibe los modos de entendimientos como cuestiones meramente instrumentales, de relación de medio a fin. Sin embargo, la constitución de los deseos es un proceso de alta complejidad. Por una parte, porque existen procesos inconscientes que si se tornan patentes en la materia onírica, son constitutivos de los procesos sociales. Por otra parte, hay sedimentaciones de matrices perceptivas y sentidos comunes que no guardan relación instrumental alguna con un supuesto interés instrumentalmente definido.

Hegemonía

Ahora bien, estas configuraciones tienen como dimensión constitutiva al poder y la hegemonía. Repensar los conceptos de comunicación y de cultura también nos interpela para regresar sobre la noción de hegemonía.

¿Qué es la hegemonía? Es la institución de sentido común, de una certeza, de un marco de interpretación. La hegemonía nunca se ubica en un sitio, sino que es el proceso social que otorga significados consensuales a los espacios. La hegemonía es lo contrario de una invasión de poderosos extraterrestres. La violencia exterior es opuesta a la fábrica de "paz interior" basada en gran medida en la institución de un consenso simbólico.

Obviamente, existen intereses, objetivos y medios para construir ciertos sentidos comunes y no otros. Hay desigualdades económicas como las hay de poder en la fabricación del sentido común. Pero la hegemonía es aquel proceso que no sólo no puede imponerse por la fuerza. Una campaña para instalar el terror en la población no es una campaña hegemónica. Puede devenir así si la masividad de la difusión ideológica logra algo más que provocar silencio o momentáneo asentimiento. Tampoco puede imponerse por la mentira ni por mera manipulación desde arriba hacia abajo. Requiere de la sutileza de la capilaridad. Necesita modificar modos de percibir, de sentir y de significar. Por ello la hegemonía no es un signo, sino una matriz de interpretación y significación.

Una de las características principales de la noción de hegemonía de Gramsci estaba vinculada a su carácter relacional. La hegemonía presupone un vínculo entre partes, que pueden comprenderse como poderosas y subalternas. Pero hoy percibimos que este postulado, por cierto crucial, también ha planteado un problema.

El hegemonocentrismo se ha convertido en uno de los principales obstáculos epistemológicos para la comprensión de las hegemonías culturales. La pregunta de investigación principal de la matriz hegemonio-céntrica es cómo reaccionan los subalternos frente a las estrategias, dispositivos y acciones del poder. El abanico de opciones parece amplio. Los subalternos pueden naturalizar el sentido común hegemonio y encontrarse sometidos, pueden verse seducidos por tramas sofisticadas, pueden resistir abiertamente, pueden resistir silenciosamente en una esfera restringida, pueden establecer negociaciones locales y otras variantes similares.

Estas opciones, que se traducen en preguntas de investigación específicas, parten de suponer que el poder es una cosa dada, frente a la cual los subalternos actuarán de cierto modo. El poder se encuentra así reificado, es un aparato, un dispositivo dispuesto más que un proceso de agenciamientos relacionales, más que una trama contingente y situada.

Esta matriz teórica que observa los procesos sociales y culturales desde el punto de vista del Poder y se pregunta cómo reaccionan quienes no tienen poder ante él, se ha plasmado en líneas de investigación sobre los medios de comunicación, sobre pueblos originarios, sobre minorías culturales, sobre la globalización, sobre la relación Estado y sociedad civil, y muchas otras áreas. Al presentarse como un dispositivo teórico que parte de presuponer una maldad intrínseca del poder y una bondad, con mayor o menor capacidad de resistencia, de los grupos subalternizados, ha tenido durante mucho tiempo la ventaja de presentarse como un enfoque políticamente comprometido y susceptible de diferentes grados de sofisticación.

Gracias a Gramsci se sabía que el poder no estaba en un sitio y gracias a Foucault que el poder tampoco estaba en un extremo de la relación. Pero la matriz hegemonio-céntrica incorpora la procesualidad para dar cuenta de la “respuesta” a lo dado e incorpora el poder del “subalterno” como un poder siempre en relación al Poder, como una acción sólo legible e inteligible a partir de un poder dado.

Ciertamente, no se trata de caer en el polo opuesto. Una visión autogenerativa o autonomista extrema puede perder de vista relaciones realmente existentes, en las cuales los poderes se encuentran desigualmente distribuidos. En ese sentido, debe distinguirse la conceptualización de los procesos subalternos como si fueran pura autoconstitución, por un lado, y como si fueran “en relación a” un poder reificado, por el otro. Hay lugares teóricos intermedios que pueden debatirse, pero también cuyo análisis puede abordarse a partir de la investigación empírica. Hay situaciones de “autoconstitución con otros”, otras de “autonomías relacionales” y posiciones de sujetos “en relación con” los poderes. Es imperioso convertir en pregunta de investigación casuística la cuestión de cuánta imposición o aislamiento puede haber en diferentes casos y situaciones.

Se trata, claro está, de retomar de otro modo la pregunta acerca de cuáles son las fronteras de la hegemonía. Es decir, acerca de si el subalterno puede hablar y de qué modo. En una visión donde un espacio de interlocución está siempre ya regimentado, una voz sólo puede pronunciarse en un lugar de enunciación hegemonio-céntrica. En ese sentido, la audibilidad de voces sería garantía de no subalternidad. Como se ve, si en la opción más dicotómica el subalterno siempre habla verdaderamente cuando es contrahegemonio, en este otro extremo teórico el subalterno no puede hablar (cfr. Spivak).

Sin embargo, nuestras sociedades están repletas de murmullos, de griteríos eventuales, de melodías divergentes, de sonidos múltiples que ninguna aserción teórica podrá enmudecer. Tampoco ninguna matriz etnocéntrica o hegemonio-céntrica podrá reducir la percusión y la armonía, el llanto y la ovación, la carcajada y el insulto a una línea entre aceptación y rechazo del poder. Una gran parte de lo social y cultural sucede fuera del campo de visión de ese centrismo y, además, con significaciones por él irreductibles.

Debemos preguntarnos cuáles son los modos en que los diferentes grupos sociales se autoconciben, conciben sus otredades, imaginan y practican las relaciones con ellos. Los grupos, por ello, no deben ser analizados en relación a la hegemonía como si ésta fuera una cosa dada en lugar de un proceso abierto. Al descentrarnos, deben ser analizados en sus relaciones *con* sus otros específicos y en relación con los lenguajes que no comprenden o que no comparten o que rechazan, lo cual lejos está de ser equivalente.

En ese sentido, en América Latina un enfoque de este tipo no sólo nos lleva a preguntarnos por las confrontaciones y negociaciones. También nos lleva a interrogarnos acerca de sus regímenes simbólicos y las hendiduras, erosiones y socavamientos en dichos regímenes. Y también nos lleva a preguntarnos acerca de la indiferencia, real o potencial, respecto de las confrontaciones hegemonio-céntricas y de las intervenciones alternativas en la frontera.

Mediocentrismo

Regresamos entonces al inicio, cuando señalábamos que la pregunta de las teorías de la comunicación del siglo XX se refirió a los “efectos de los medios sobre la sociedad”. Esa pregunta implicó reformulaciones disciplinarias para un esquema trivial pero intacto, que se estudia en las escuelas secundarias como emisor, mensaje y receptor. Aunque en claustros universitarios la enunciación de dicho esquema muchas veces avergüence, vale la pena interrogarse cuántos de los debates y de las divisiones disciplinarias se encuentran atravesadas hoy por ese esquema como matriz de cierto sentido común académico.

Así, sobre cada uno de esos tres polos se especializa una serie de disciplinas que, a la vez, extrañamente se

realizan preguntas sobre alguno de los otros lugares de esa línea, que por cuestiones de mera oportunidad se denomina “proceso”. Veamos. La economía, las ciencias políticas y el derecho se especializan en la emisión, esto es sobre la estructura de la propiedad, sobre sus relaciones con otras posiciones sociales y con las leyes vigentes o el derecho comparado de regulación de la comunicación. Sobre el mensaje se detiene en un extremo la semiótica y en el otro el análisis cuantitativo de contenido. Sobre la recepción se detienen la sociología de la opinión pública y la etnografía de las audiencias. Por supuesto, pueden eventualmente incluirse otras disciplinas, pero vemos perfectamente cómo la comunicación, como espacio de convergencia interdisciplinario, encuentra en el esquema tripartito un obstáculo para la interacción efectiva y dinámica de disciplinas.

El esquema tripartito comienza a desestabilizarse cuando esta división del trabajo se pone en cuestión por múltiples investigaciones, procesos teóricos y por dinámicas culturales. En el primer caso, los desplazamientos de una sociología del “*newsmaking*” y de una etnografía de la producción de noticias y discursos revelan que el supuesto polo de la emisión está constituido también por seres humanos y que, por lo tanto, para comprenderlo, son imprescindibles las disciplinas que lo estudian como tal, a partir de sus trayectorias sociales, sus imaginarios, deseos y categorías de sentido común. Pero si esto es así, al reunirse con la dinámica cultural propia de las nuevas tecnologías, donde algunas intervenciones culturales y políticas se realizan por las nuevas redes, encontramos que las divisiones tajantes, donde la emisión se encarna en ícono de un burgués fumando habanos con una bandera de Estados Unidos y donde la recepción son trabajadores pobres que resisten esa manipulación con conciencia de clase, se tornan un poco más complicadas.

La crisis de mediocentrismo se expresa en la crisis del hegemonocentrismo. Eso no implica que no podamos preguntar sobre los efectos de los medios en la construcción de opinión pública. Quiere decir que debemos entender que la pobreza, el empleo, la calidad de Estado, en fin, la experiencia cotidiana de los ciudadanos como integrantes de una sociedad tiene un peso decisivo en la construcción de opinión pública.

Nada más alejado de nuestra propuesta que postular que no deban elaborarse teorías sobre los medios. Sucede, sí, que las teorías de los medios no pueden ser mediocéntricas. Por ejemplo, es obvio que no es lo mismo que un hecho sea publicado por X o Y, en un libro o en la TV, en la TV por cable o abierta, en Prime Time o no. No es lo mismo que una denuncia sea hecha de modo verosímil o inverosímil. Así que tenemos en dos líneas las preguntas de Lasswell (1948) —quién dice qué, a quién, a través de qué canal y con qué efectos— si decimos que las consecuencias de lo que diga serán no sólo distintas según las experiencias reales de las

personas y según las respuestas que obtenga (si son o no verosímiles, quién las diga, en qué medio, etcétera). Pero, además, los “efectos” serán distintos si salimos de una geometría de dos dimensiones, donde el conjunto “medios” produce efectos sobre el conjunto “sociedad” y pasamos a una geometría con cuatro dimensiones. La tercera dimensión es la heterogeneidad. El 3D implica que hay diferentes medios y diferentes sectores de la sociedad generando e interpretando de manera simultánea. Así que la posibilidad de aislar una causa como si hubiera un medio y una sociedad ha estallado por los aires. Porque hay distintas interpretaciones y no se sabe bien de qué discursos.

Puede objetarse este argumento: a veces es posible definir una única interpretación o interpretación prevaleciente y puede definirse con claridad cuál discurso la provocó. Es cierto, hay situaciones donde resulta claro que una acción es resultado de un discurso y viceversa. Imaginemos un presidente que anuncia un plan económico feroz y que de modo inmediato millones de personas salen a las calles hasta la renuncia del presidente o de su ministro. Convengamos en que esto ha sucedido y sucede, aunque no es lo más usual.

¿Por qué? Porque la cuarta dimensión es el tiempo, el flujo incesante de significación. Logren o no su objetivo, las diferentes experiencias previas y posteriores mostrarán que estos momentos de *communitas*, de multitud actuando, son la constitución de lo excepcional. Son acontecimientos muy específicos, a la vez fundantes, de la historia político-cultural.

Que existan situaciones donde puedan detectarse causas, no implica que las dinámicas sociales deban necesariamente ser pensadas exclusivamente de modos mecánicos. Todo discurso, todo mensaje, todo símbolo está sujeto al tiempo. Y si tiene el poder excepcional de generar consecuencias identificables, las mismas irán variando a lo largo del tiempo.

Y en un momento de ese tiempo se tornará evidente que la tercera dimensión no ha desaparecido realmente, que la heterogeneidad ha pasado sólo momentáneamente a un segundo plano. Pero que heterogeneidad y tiempo no son adjetivaciones o complejizaciones de lo social. Heterogeneidad y tiempo, entiéndase, son lo social en su misma vida real.

A modo de cierre

Vivimos en sociedades profundamente heterogéneas. Desigualdades y diferencias de género, generación, clase, etnicidad, región o nación aparecen superpuestas y complejamente abigarradas. Las perspectivas interpretativas conviven en tensiones múltiples, en planos micro y macro. Los conflictos interpretativos refieren simultáneamente a intereses y a sentidos comunes sedimentados, a posiciones de los sujetos y a emociones que se activan en los cuerpos.

Ante las opciones por ciertos preciosismos teóricos, que se detienen a debatir el significado indeleble de una noción, en términos incomprensibles fuera de un micro-campo disciplinar y teniendo en cuenta las necesidades de traductibilidades entre los universos de las ciencias sociales, humanidades con la vida pública, necesitamos considerar las ambivalencias de los conceptos prestando atención a sus resonancias políticas.

El liberalismo utiliza el término “hegemónico” para referirse a un gobierno supuestamente poco pluralista, con rasgos autoritarios, que concentra el poder, generalmente “populista”. De ahí no podría derivarse que los gramscianos y posgramscianos desechemos la noción de hegemonía.

A veces nuestros lenguajes conceptuales parecen ser desplazados por presiones sociales a ritmos periodísticos. La argumentación sería que si el Poder utiliza la noción de diversidad, debemos trabajar en diferencias, pero si se apropian de “diferencia”, hablamos de alteridades, y así sucesivamente. En esta maquinaria conceptualizadora tienden a desdibujarse las sutilezas de los significados de esas nociones.

Prefiero entonces hacer el recorrido inverso. Proponer ciertas ideas, apuntando a debatir si estamos o no de acuerdo en sus nudos. La primera de ellas es que no existen procesos sociales sin significaciones constitutivas. Así como no hay relaciones sociales en las que no circule poder, así como no hay Estado sin economía, no hay nada humano que no sea simbólico.

Hasta aquí estamos en el plano de la universalidad. Pero sabemos que esas significaciones varían, que varían las formas de interpretación. ¿Por qué varían? Responder a esta pregunta es responder cómo varía lo humano. Nunca existieron sociedades sin desigualdad y sin diferencia. La desigualdad y la diferencia son constitutivas. Y plantean heterogeneidades de significación constitutivas: entre generación, entre géneros, entre clases, entre grupos étnicos.

Decir que por ejemplo las diferencias religiosas o nacionales son menos importantes porque son construidas. No hay nada de lo humano que no sea construido. La pregunta acerca de una diferencia o una desigualdad no es si fue construida, porque necesariamente lo fue. La pregunta es si esa construcción tiene potencia efectiva, desde cuándo, hasta cuándo, cuál es su historicidad.

O sea, tenemos diferencias y desigualdades desplegadas en el espacio, en el sentido de que algunas de ellas son territoriales. Y tenemos diferencias y desigualdades que atraviesan espacios y territorios. Esto significa dos cosas relevantes: 1) existen fronteras; 2) lo que hay dentro de ciertas fronteras no es homogéneo.

Los espacios reales o virtuales separados por fronteras reales o virtuales son *frames*, un elemento crucial para entender qué significa para nosotros el término “contexto”. Que a su vez es un término crucial porque para nosotros no hay eventos sociales fuera de contexto,

ni nada puede ser analizado fuera de contexto. En un *frame* hay heterogeneidad y desigualdad. Si hay significados sedimentados que hacen que personas y grupos diferentes se comuniquen entre sí, entonces podemos hablar de configuración. En todo mundo contemporáneo hay una multiplicidad de mundos. Y hay distintas opciones para ver los mundos.

Justamente, la hegemonía es la capacidad contingente de sutura entre multiplicidades de perspectivas diferentes y desiguales en un momento histórico. Es el anudamiento situacional de las racionalidades diferentes.

La heterogeneidad y la hegemonía son condiciones de la comunicación. Los flujos de los falsos cognados atraviesan la vida social. Un comunicador reflexivo acerca de los sentidos de sus propios mensajes nunca dejará de sorprenderse acerca de los sentidos divergentes que las personas y los grupos adjudican a sus discursos. En un extremo la apertura de lo social multiplica las diferencias, dispara caminos hermenéuticos imprevisibles. En el otro extremo no puede perderse de vista que también el momento de articulación social resulta imprevisible.

Esto plantea una revisión de la noción de incompreensión en las teorías de la comunicación. Al proponer un giro antropológico acerca de la incompreensión estamos postulando que no puede ser leída etnocéntricamente en dos sentidos diferentes. Por un lado, como una interpretación aberrante, en la dirección de que toda lectura diferencial implicaría un calificativo demoleedor. Pero tampoco necesariamente como “desvío” o “resistencia”, ya que ello implicaría un hegemonocentrismo, donde la lectura preferencial sería la propiamente hegemónica y toda diferencia sería leída en relación a ella.

Una intervención antropológica en este sentido es de esperar que sea leída como intento de pluralizar el reconocimiento de los grupos, actores y lenguajes. Sin embargo, si el descentramiento propuesto implica ciertamente asumir la heterogeneidad realmente existente, irreductible a cualquier hegemonía, no descarta *per se* la posibilidad de constituir un lenguaje hegemónico abarcador de dicha heterogeneidad. Lo que dice es que dicha opción ético-política no podrá constituirse sobre la base de convertir en mudos a quienes hablan lenguas que no comprendemos. O, lo que es igualmente catastrófico: en traducir equivocadamente a nuestros significados a aquellos grupos que utilizan con otros sentidos términos análogos a los nuestros. Y, además, si se aprenden esas lenguas, si se interpretan adecuadamente dichas voces, el proyecto contrahegemónico ya no será exactamente lo que era antes de ese tipo de cosmopolitismo. Lejos de un descentramiento que se traduzca en una huida de los grandes conflictos, se trata de entender las diferentes definiciones de conflictos o de la situación, para poder instituir desde otros lugares y lenguajes las potencialidades de proyectos emancipatorios.

Referencias

- Abu-Lughod, L. (2005), "La interpretación de la(s) cultura(s) después de la televisión", *Etnografías contemporáneas*, núm. 1.
- Bhabha, H. (2002), *El lugar de la cultura*, Buenos Aires, Manantial.
- Bateson, G. (1976), *Pasos hacia una ecología de la mente*, Buenos Aires, Ediciones Carlos Lohlé.
- Brumann, C. (1999), "Writing for Culture: Why a Successful Concept Should Not Be Discarded", *Current Anthropology*, vol. 40, núm.1, febrero, pp. 1-21.
- Ford, A. (1994), *Navegaciones. Comunicación, cultura y crisis*, Buenos Aires, Amorrurtu.
- Fraser, N. (1998), "La justicia en la era de las 'políticas de identidad': redistribución, reconocimiento y participación", *Apuntes de Investigación del Cecyp*, año 2, núm. 2/3.
- Gadamer, H. G. (1984), *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme.
- García-Canclini, N. (1989), *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijalbo.
- Goffman, E. (2006), *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas/Siglo XXI.
- Grimson, A. (2011), *Los límites de la cultura. Críticas de las teorías de la identidad*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Lasswell, H. (1948), "The Structure and Function of Communication in Society", en B. Lyman (ed.), *The Communication of Ideas*, Nueva York, Harper and Row, pp. 37-51.
- Martín-Barbero, J. (1987), *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*, Barcelona, Gustavo Gili.
- Ortiz, R. (1994), *Mundialização e cultura*, São Paulo, Editora Brasiliense.
- Schmucler, H. (1992), "Sobre los efectos de la comunicación", *Sociedad, Revista de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires*, núm.1, pp. 61-75.
- Ricoeur, P. (2008), *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Winkin, Y. (1987), *La nueva comunicación*, Barcelona, Kairós.
- Wittgenstein, L. (1988), *Investigaciones filosóficas*, Barcelona, Crítica.

Recibido: 17 de marzo de 2014

Aceptado: 4 de agosto de 2014

* Este texto fue elaborado a partir de dos conferencias dictadas en el año 2013. La primera, en ocasión del aniversario de la Escuela de Comunicación de la Universidad de Puerto Rico, a donde fui convidado por el Dr. Eliseo Colón. La segunda, en ocasión del congreso de la Asociación Boliviana de Investigadores de Comunicación, donde fue invitado por la Prof. Esperanza Pinto.

**Autor: Alejandro Grimson

Doctor en Antropología por la Universidad de Brasilia y licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de Buenos Aires. Obtuvo el premio a la mejor tesis de Comunicación de América Latina en 1997, entregado por la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (Felafacs), así como el premio al mejor libro iberoamericano otorgado por Latin American Studies Association. Ha escrito sobre audiencias, comunicación e interculturalidad, configuraciones culturales y procesos de identidad. Es profesor titular de la Universidad Nacional de San Martín e investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Buenos Aires, Argentina. Ha dictado cursos de posgrado en diversas universidades de América Latina. Sus principales libros son: *Los límites de la cultura* (Siglo XXI), *La nación en sus límites* (Gedisa), *Mitomanías argentinas* (Siglo XXI), *Relatos de la diferencia y la igualdad* (Eudeba). <alegrimson@gmail.com>.

Cómo citar este artículo:

Grimson, Alejandro (2014), "Comunicación y configuraciones culturales", *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, núm. 34, septiembre-octubre, pp. 116-125, en <<http://version.xoc.uam.mx/>>.



Inclusión digital y gestión cultural en el Mercosur: el Programa Puntos de Cultura

Ivana Mihal*
Universidad Nacional de San Martín, Argentina

RESUMEN: Las políticas públicas de inclusión digital han avanzado en los últimos años en el Mercosur, tendiendo a involucrar de manera activa a las organizaciones sociales en relación con los Estados y a convertirse en una cuestión central en la agenda pública. Este es el caso particular de Argentina y Brasil, cuyas políticas a nivel nacional se basan en la existencia de programas que apuntan a dicha inclusión y a reducir las desigualdades existentes en los consumos culturales respecto de las tecnologías de información y comunicación (TIC). En esta ocasión interesa analizar los modos de gestionar la cultura a través del estudio de las estrategias y lineamientos respecto a la inclusión digital y en las políticas culturales de estos países del Mercosur, a través del Programa Puntos de Cultura.

PALABRAS CLAVE: inclusión digital, gestión cultural, Mercosur, organizaciones sociales, Programa Puntos de Cultura.

ABSTRACT: The digital inclusion public policies have advanced in recent years in the Mercosur, tending to actively involve social organization in relation to the States and becoming a central issue in the public agenda. This is the case of Argentina and Brazil, whose national cultural policies are base on the existence of programs aimed to such inclusion and to reduce inequalities in cultural consumption related with information and communication technologies (ICT). In this occasion we are interested in analyzing the ways of culture management through the study of the strategies and guidelines on the digital inclusion and the cultural policies of these countries in the Mercosur, through Points of Culture Program.

KEY WORDS: digital inclusion, cultural management, Mercosur, social organizations, Points of Culture Program.

Digital inclusion and cultural management in the Mercosur:
the Points of Culture Program

Pp. 126-137, en *Versión. Estudios de Comunicación y Política*
Número 34/septiembre-octubre 2014, ISSN 2007-5758
<<http://version.xoc.uam.mx>>

Introducción

EN ESTE ARTÍCULO PROPONGO dar cuenta de un análisis comparativo de un estudio centrado en una política cultural en el Mercosur,¹ haciendo hincapié en los casos de Argentina y Brasil: específicamente trata acerca de la implementación en ambos países de una política denominada “Puntos de Cultura”.

Este programa que se aplica en Argentina y en Brasil, países con importantes diferencias en sus contextos y con especificidades propias de cada uno de los sectores culturales por medio de los cuales se lleva a cabo, apunta a fortalecer las relaciones del Estado con la sociedad civil, teniendo en cuenta que en la década de 1990 en ambos países la profundización de las políticas neoliberales agudizaron las desigualdades socioeconómicas² (Gorostiaga, 2011, 2001) deteriorando tales vínculos.

Cabe consignar además que Argentina y Brasil tienen una organización federal con fuertes conflictos en la articulación de los distintos niveles estatales (Gorostiaga y Fraga Vieira, 2012), lo cual produce en uno y otro caso una fuerte concentración de los bienes y servicios culturales en las principales ciudades (Buenos Aires, Córdoba, Rosario, São Paulo y Río de Janeiro), en detrimento del reconocimiento y respeto de la diversidad cultural (Bayardo, 2008).³ Si, asimismo, la diversidad cultural de la sociedad ya no se construye solamente en relación con los consumos culturales ligados a saberes como la lectura-escritura sino en la articulación de los mismos con las tecnologías de información y comunicación (TIC), esto demanda políticas culturales acordes. Como señala Barbero (2008), la subordinación a la letra escrita de la oralidad, visualidad y sonoridad tiende, más que a la democratización, a generar sociedades excluyentes que limitan la experiencia cultural. No obstante, a partir de los primeros años del siglo XXI y sobre todo a partir de 2003, con la asunción de nuevas autoridades en la conducción de los gobiernos en ambos países, se empiezan a desarrollar transformaciones socioeconómicas que impactan en las políticas culturales llevadas adelante por los organismos nacionales de cultura. Dichas políticas han apuntado a fortalecer el abordaje de nuevas problemáticas y actores sociales, la democratización cultural y la inclusión de la ciudadanía al acceso de bienes y servicios culturales (Calabre y Mihal, 2014), entre ellos los relacionados con lo digital.

Distintos análisis han mostrado cómo Puntos de Cultura ha favorecido la diversidad cultural en Brasil, país donde surge dicho programa, al reconocer los procesos de creación colectiva facilitados por esta política (Sartor, 2011) y las diferentes iniciativas de la sociedad civil que ya se llevaban adelante en distintos lugares. Expresan que el Programa apuntó a descentralizar las acciones culturales del Ministerio da Cultura (Minc) de la concentrada zona sur del país (Barros y Ziviani, 2011; Da Silva, 2010; Klang, 2010) y a reconocer la diversidad de

actores que gestionan tales espacios como prácticas de protección y promoción de la diversidad cultural (Barrios y Ziviani, 2011).

Otros estudios se han centrado en el Programa en tanto política cultural que promueve la formación de públicos y en relación con ello, en el papel de los actores que gestionan los Puntos de Cultura, denominados “agentes culturales”, en las mediaciones que realizan entre el Estado y las organizaciones de la sociedad civil (Pires de Lacerda, 2010; Vilutis, 2011). Inclusive, se plantea que son dichos agentes los que, siendo actores locales, dialogan con el escenario político global (Nunes, 2011).⁴

En suma, a través de Puntos de Cultura se plantea el reconocimiento de las identidades y la diversidad cultural, la descentralización de los bienes y servicios culturales, la participación social, la valorización de lo que efectivamente vienen realizando las organizaciones de la sociedad civil y las comunidades indígenas,⁵ la inclusión social a través del arte y producción cultural, el fortalecimiento de las redes y el desarrollo regional, siendo entonces la inclusión digital uno de los vectores principales del Programa.

Concretamente, en este trabajo me interesa analizar la problemática entre las políticas culturales tendientes a democratizar el acceso a las TIC y los modos en que se lleva a cabo. La mirada se centra en indagar cómo desde el sector cultural en Argentina y en Brasil se plantean las relaciones entre el Estado y las organizaciones de la sociedad civil, las valoraciones y prácticas que los actores estatales y que las organizaciones sociales involucradas le otorgan a la inclusión digital. Es decir, realizo una consideración sobre los modos en que se ha venido gestionando y desarrollando en dos países centrales del Mercosur, como lo son Argentina y Brasil, el Programa “Puntos de Cultura”, permitiendo reconocer falencias, problemáticas, avances y posibles cuestiones a indagar en el futuro.

El trabajo de campo⁶ se llevó a cabo en ambos países, principalmente en las ciudades de Río de Janeiro, Salvador y Buenos Aires, a partir de 2011. Los registros fueron generados a partir de entrevistas en profundidad, charlas informales y observaciones con participación.

El trabajo incluyó tomar contacto con actores sociales que son entendidos como “intermediarios culturales”, siguiendo a Bourdieu (1998), vinculados con las industrias culturales y medios de comunicación, en este caso con las TIC, que representan una heterogeneidad de actores que se relacionan a través de distintos modos con el Programa.

Algunos de estos actores, a los cuales me referiré como interlocutores, están relacionados con la gestión cotidiana de los Puntos, cumpliendo un rol en las organizaciones sociales a través de la presentación a convocatorias de los organismos de cultura, presentación de rendiciones de cuentas, organización de actividades, entre otros.

Asimismo, el estudio implicó la vinculación con actores que cumplían el rol de funcionarios, ligados con la

coordinación y organización del Programa desde los organismos de cultura nacionales.

Cabe consignar que conjuntamente al material de campo he recurrido al uso de fuentes secundarias sobre el Programa, tales como textos publicados por el Minc en Brasil y por la entonces Secretaría de Cultura de la Nación (SCN), actual Ministerio de Cultura en Argentina, y a informaciones estadísticas.

El Mercosur: notas sobre la cultura

El Mercosur es uno de los procesos de integración regional –como la Unión de Naciones Suramericanas o la Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América– que procura la interrelación de distintos Estados. Álvarez (2003) plantea que el Mercosur en tanto proceso de integración posibilita la actuación en distintos escenarios. En el global, se conforma como un interlocutor frente a otros bloques de integración como la Unión Europea o el Tratado de Libre Comercio de América del Norte. Apunta a la integración, la cual ha pasado de “la transición de un Mercosur netamente funcional a la estrategia neoliberal, que operó desde la creación del bloque y durante la década de los ’90, a un bloque que acompaña los cambios políticos que se registraron en la Argentina, Brasil, Uruguay, Paraguay y Venezuela” (Valdomir, 2012, p. 72). Según el autor esto posibilita ampliar los temas más allá de lo económico comercial, pues si bien el Mercosur implica dimensiones económicas, políticas, sociales y culturales, los procesos de institucionalización han sido diferenciales siendo la dimensión cultural la menos desarrollada, aunque no menos importante en los procesos de integración cultural entre los distintos países.⁷ En efecto, lo que se ha dado en llamar el Mercosur Cultural pone en evidencia la necesidad de fortalecer los lazos entre las distintas naciones, promover la diversidad y cooperación.⁸

Es en 2008 cuando, al reconocer la *Declaración Universal de la Unesco sobre Diversidad Cultural* (2001) y la *Convención sobre la Promoción y Protección de la Diversidad de Expresiones Culturales* (2005), los ministros de Cultura de los diferentes países firmaron la *Declaración de Integración Cultural del Mercosur* en pos de favorecer instancias de intercambio, cooperación y concreción de proyectos de integración en el plano cultural.

Dos aspectos, entre otros, de los que conforman la Declaración de los ministros de Cultura del Mercosur resultan de interés en relación con el Programa Puntos de Cultura. Por un lado, el referido al acuerdo de impulsar planes, programas y proyectos en las administraciones culturales de cada país tendientes a “facilitar el acceso a los bienes y servicios culturales a los ciudadanos de la región; estimular la creatividad y la producción cultural; proteger y promover el patrimonio cultural tangible e intangible; dinamizar las industrias culturales y favorecer los procesos de inclusión social, que contribuyan para el desarrollo

regional sostenible”; y, por el otro, el que plantea fomentar las relaciones entre sectores gubernamentales y organizaciones de la sociedad (educativas, sociales, académicas, económicas y artísticas) para la realización de proyectos conjuntos. Es clave tener en cuenta esto porque amplía las posibilidades de integración pero también de circulación de los bienes y servicios culturales entre los países.

En ese sentido, “Puntos de Cultura” tiene el carácter de programa cultural, ha sido elegido como parte de una política de articulación entre Argentina y Brasil, entre otras naciones, como parte de los países del Mercosur. Como daré cuenta, el Programa surge en Brasil (2004) y años más tarde en Argentina (2011), a partir de la firma de un *Memorando de Entendimiento* entre autoridades de los organismos de cultura de cada país, el Ministerio da Cultura de Brasil y la Secretaría de Cultura de la Nación de Argentina. Tal instrumento ha posibilitado espacios de diálogo regional para la implementación de políticas comunes en los distintos países del bloque.

Ahora bien, programas similares implementados en Argentina y en Brasil, tanto como procesos de ciudadanía y de reconocimiento y efectividad de la diversidad étnica, por ejemplo, han tenido resultados y significados diferentes en cada una de estas configuraciones nacionales (Grimson, 2007), siendo además el Mercosur un escenario de acuerdos y disputas entre los países que lo conforman (Merenson, 2007). Esto implica, como sostiene Grimson (2003), necesariamente preguntarse “¿cómo repensar las fronteras, los territorios y las culturas?” en el Mercosur. Interrogante que ha ocupado un lugar secundario en relación con los acuerdos políticos y económicos, junto con otros como la participación social en el marco de las agendas y experiencias de integración, revelando así una concepción insuficiente y parcial (Costa Vaz, 2003) de la misma. A esto se suma que la integración cultural se ha limitado a áreas con fuertes intereses comerciales (video, telenovelas y música)⁹ siendo secundaria la convergencia digital (García Canclini, 2007). Por su parte, Jelin (2003) plantea que en la generación de proyectos colectivos conjuntos que transiten las fronteras se encuentran las potencialidades del Mercosur.

A partir de estas consideraciones, a continuación procuro realizar un análisis comparativo para dar cuenta de los modos de gestionar la inclusión digital en las políticas culturales de ambos países con la implementación de los Puntos de Cultura, pues me interesa analizar los modos de gestionar la cultura a través del estudio de las estrategias y lineamientos respecto a la inclusión digital en los casos de estudio.

Puntos de Cultura e inclusión digital

Diversos estudios han demostrado cómo las TIC siguen siendo una cuestión pendiente, aunque este punto es central en las políticas culturales, según Barbero y Ochoa

Gautier (2005) y Bustamante (2002). Aún no están dadas las condiciones necesarias (equipamientos y conectividades adecuadas) para que éstas sean un servicio realmente disponible donde el Estado tenga una incidencia decisiva, aunque en los últimos años tanto Argentina como Brasil han instrumentado una serie de acciones en tal sentido. En los barrios carenciados, en el caso argentino, generalmente son pocas las instituciones culturales capaces de dar respuesta a las demandas de la ciudadanía en relación con la convergencia digital, generando aún más desigualdades en el acceso (Mihal, 2009), pues éste es cubierto por los cibers (Moya y Vázquez, 2010) y no tanto por el Estado o por organizaciones de la sociedad civil.

En efecto, en su análisis sobre la apropiación y valorización de Internet en jóvenes universitarios de universidades públicas mexicanas (2006), y en un trabajo posterior (2007) en el que reflexiona sobre la apropiación de las TIC en la vida cotidiana de los sectores populares, Winocur subraya que las políticas de inclusión digital suelen tomar en cuenta datos cuantitativos, establecer programas de inclusión y alfabetización digital y “especular” sobre el impacto de las tecnologías de información y comunicación. Sin embargo, generalmente cuentan con muy poca información respecto a la apropiación cotidiana de las tecnologías que promueven estas políticas en las diferentes realidades socioculturales.

En un trabajo más reciente que analiza comparativamente los usos y sentidos de las TIC entre sectores populares del Estado de México y una organización de trabajadores desempleados del norte argentino, Winocur y Benítez Larghi enfatizan que para las familias, la computadora e Internet forman parte “de un imaginario que ha incorporado subjetivamente la necesidad del manejo de las nuevas tecnologías como una nueva estrategia de inclusión social” (Winocur y Benítez Larghi, 2010, p. 22). Subrayan, además, como ya señalara hace varios años Castells (2001), que el acceso no resuelve la desigualdad informática, pues la brecha digital implica diferencias generacionales, étnicas, socioeconómicas y de capital cultural.

Dornelles (2004) señala que la persistencia de la desigualdad en el acceso a las TIC parece quedar disfrazada cuando se plantea que éstas ya están banalizadas y difundidas en todos los sectores sociales de Brasil, cuando se dejan por fuera datos porcentuales concretos. Vale al respecto decir que Argentina y Brasil se sitúan entre aquellos países cuya brecha digital es significativa¹⁰ y en los que la accesibilidad, uso y apropiación de las TIC e Internet representan bajos índices.

Según la Pesquisa Brasileira de Mídia 2014, Hábitos de Consumo de Mídia pela População Brasileira 2014, de la Secretaria de Comunicação Social (Secom) da Presidência da República (2014), en Brasil el porcentual de personas con acceso a Internet en sus hogares es inferior a la media, sólo 47% cuenta con un servicio de Internet, en tanto que el porcentaje que no cuenta con Internet en sus

domicilios (52%) es elevado. El medio principal a través del cual acceden a Internet la mayoría de los brasileros son las computadoras (84%), seguido de los teléfonos celulares (40%). Cabe destacar que aunque la cifra de personas sin acceso a Internet en sus hogares es alta, muestra una notable mejoría en relación a 2008, año en que en Brasil el porcentual de personas con computadoras es de 13,68% y con acceso a Internet, 9,78%, según datos del Instituto de Investigaciones Económicas Aplicadas, IPEA (citados en Barbosa da Silva, 2011).

En Argentina, el Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina (Indec) tomó en cuenta la disponibilidad de estos bienes y servicios en hogares, es decir, no en porcentajes de personas, y aún así resultó ser una disponibilidad limitada: de 12.171.675 hogares encuestados en el *Censo Nacional de Población, Hogares, Viviendas* en todo el país, sólo 6.452.490 tenían computadoras en 2010, a diferencia de lo que acontecía con los celulares, cuya proporción era alta, con 10.470.239 (Indec, 2010). En la *Encuesta Nacional sobre Acceso y Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación* realizada en el primer trimestre de 2011 por el Indec (2012) se señala que sólo 53,1% de los hogares argentinos cuenta con computadora y sólo 44% tiene conexión a Internet. Sin embargo, datos recientes publicados en el informe preliminar de la *Encuesta Nacional de Consumos Culturales y Entorno Digital* del año 2013, del Sistema de Información Cultural de la Argentina (Sinca, 2014), muestran que la computadora es el dispositivo tecnológico que se hizo más extensivo en los últimos tiempos:¹¹ 71% de los argentinos cuenta con una PC, de los cuales 68% es usuario, 65% se conecta a Internet y 60% tiene conexión en sus hogares, mientras que 24% se conecta a través del teléfono celular.

Estos datos muestran que la brecha en el acceso a las (TIC) contiene dos órdenes distintos pero interrelacionados: la carencia de dispositivos tecnológicos (como la falta de computadoras en hogares) y que, como señala Benítez Larghi, su conectividad es una brecha de primer orden –una cantidad significativa de población aún carece de estos bienes y servicios–, pero también es una brecha de segundo orden: “...relativa a la desigual distribución de habilidades y competencias tecnológicas que continúa alimentándose de las brechas sociales y educativas” (2013, p. 5). Es decir, el acceso a las TIC no resuelve la problemática de la inclusión digital, como señalan varios autores (Barbosa da Silva, 2011; Costa, 2011a; Mantecón, 2009; Mihal, 2009; Moya y Vázquez, 2010; Winocur, 2007, entre otros). Sin embargo, como destaca Lacarriue (2003), la apropiación de las TIC posibilita que algunos grupos sociales adquieran legitimidad y visibilidad¹² dentro del espacio público donde se dirimen las luchas simbólicas; elementos que también inciden en la conformación y ejercicio de la ciudadanía.

Es en este sentido que desde los organismos nacionales de cultura tanto Argentina como Brasil han comen-

zado a implementar diversas acciones que procuran la inclusión digital, aunque con lógicas e institucionalidades diferentes, que remiten a distintas formas de gestión cultural de las TIC, en general, y de los Puntos de Cultura, en particular. Estos últimos constituyen un hito clave en la instauración de políticas culturales comunes a los distintos países del Mercosur, dado que si bien surgen en Brasil como parte de una política cultural del Minc (2004), su experiencia ha sido debatida y seleccionada en la reunión de altas autoridades del Mercosur Cultural como una política transversal a ser implementada entre distintos países del bloque (Uruguay, Paraguay, Brasil, Perú, Chile, Ecuador y Argentina).¹³

Como federación Brasil cuenta con 26 estados y un distrito federal, Brasilia. El Minc fue creado en 1985 y es el organismo de mayor jerarquía en materia cultural en el país. En 2004, durante la gestión del presidente Luis Inácio Lula da Silva, fue aprobada la reestructuración del Minc (Decreto N° 4.805), con Gilberto Gil como autoridad máxima de dicho organismo de cultura. El Programa Cultura Viva¹⁴ fue creado con la finalidad de articular distintas áreas transversales del gobierno y dialogar con la sociedad civil (Guerreiro, 2011), reformulando, como afirma Vilutis (2011), el papel del Estado en la cultura. Pues, como sostiene Costa, con los Puntos de Cultura se invierte "...la lógica de actuación del Estado: no es el gobierno el que propone una acción a las comunidades, son éstas las que definen las prácticas que desean fortalecer, a partir del reconocimiento y apoyo del gobierno" (Costa, 2012, p. 33). Es en ese marco que se origina "Pontos de Cultura" (como se le denominó en Brasil), cuya idea era el reconocimiento de iniciativas culturales que se venían desarrollando en diversas comunidades y grupos de mayor vulnerabilidad social (Calabre y Mihal, 2014). De hecho, en un estudio realizado por IPEA en 2007-2008 sobre la evaluación de los Puntos de Cultura se planteaba que las principales motivaciones para el ingreso de las organizaciones al Programa eran la búsqueda de recursos (49%) y la ampliación de las actividades (47%) que éstos posibilitaban (Barbosa da Silva y Araujo, 2010). El reconocimiento y certificación de las iniciativas culturales existentes en la sociedad civil implicó la apertura de nuevas actividades y disponibilidad de recursos a las organizaciones, pero también implicó que "essa dinâmica cultural passou a ser reconhecida nas políticas culturais brasileiras de forma significativa..." (Barbosa da Silva, 2011, p. 17), a la vez que fomentar la diversidad cultural (Rebello, 2013), pues permitió el apoyo a acciones que hasta el momento no estaban legitimadas institucionalmente y eran excluidas generalmente de las políticas culturales tradicionales (Vilutis, 2011) que el Minc venía desarrollando hasta antes de su reestructuración.

Cabe subrayar que otras acciones del Programa Cultura Viva, como lo es "cultura digital", se incorporan a los Puntos de Cultura. De hecho, en materia de política pública vinculada a las tecnologías de la información y co-

municación, como sostiene Costa (2012), la inclusión digital fue un punto de partida, una parte del proceso, pero no el resultado al cual se esperaba llegar. En este sentido, el Programa "Pontos de Cultura" en Brasil apuntó a entregar un *kit* multimedia (equipamiento para la producción y registro audiovisual: computadoras, filmadora, grabador digital) a las organizaciones sociales y comunidades indígenas, tomando como punto inicial el acceso a ese equipamiento, pero procurando que éste fuese el puntapié inicial para la producción y circulación de contenidos digitales. Esto implicó el acceso a las TIC como un punto de partida y no de llegada de la política cultural (Costa, 2011a), pues el abordaje del Minc estuvo centrado en la "cultura digital", incorporando de este modo "una reflexión sobre los usos de la tecnología en el dominio de la cultura, la perspectiva de la autonomía del usuario y el fortalecimiento de una cultura de redes" (Costa, 2012, p. 37). De este modo se planteaba que cultura digital fuera un lineamiento más amplio que la inclusión digital a través del acceso a los equipamientos.

Esta incorporación como eje de la cultura digital vino de la mano de otras implicancias que asumió la problemática digital en Brasil, el Minc pasó a formar parte de discusiones de carácter internacional en las que los países disputan su participación en el escenario global, por ejemplo, Brasil tuvo una participación activa en establecer *software* libre¹⁵ en los "Pontos de Cultura" y en el propio Minc (Costa, 2011a). Ahora bien, como se sostiene en el estudio de 2007-2008 del IPEA citado anteriormente, para las organizaciones que orientaron sus acciones a la línea de cultura digital, que en aquel entonces eran el 87,2%, la adopción de herramientas libres como el *software* libre (Linux) era en comparación menor (61,3%), entre otras cuestiones que se detallan. Sin embargo, "O percentual de adesão ao conceito de cultura digital é menor para os pontos que não adotaram a ação, fato que mostra, por um lado, a dificuldade geral de entendimento do conceito e, por outro, o desinteresse pelo tipo de atividade proposta (Barbosa da Silva y Araujo, 2010, p. 68). En términos de inclusión digital, estas dificultades o falta de interés advierten sobre la relevancia de la apropiación y uso de las TIC y recuerdan que la disminución de las brechas se vinculan también con cuestiones de segundo orden, siguiendo a Benítez Larghi (2013), las que constituyen uno de los principales desafíos de las políticas culturales de inclusión digital

Por otra parte, esta política cultural orientada a lo digital potencializa la formación de públicos en áreas artísticas como en la educación continua, las relaciones entre "comunidades culturales" (con bibliotecas, museos, música, letras, etc.) y permite la organización de instrumentos para la producción, circulación, valorización y protección de la diversidad cultural (Barbosa da Silva, 2011). Asimismo, como sostenía una interlocutora que gestionó un Punto de Cultura relacionado con actividades de títeres, a través del acceso a los equipamientos

y conectividad a Internet la participación de los niños cercanos a la organización fue mayor, al igual que la comunicación en red con otros grupos que realizaban actividades similares. Internet era una vía para dar a conocer las propuestas que llevaban adelante, aun antes de la existencia del programa: “...mas agora mais pessoas estão falando sobre o nosso trabalho”. No obstante, a pesar de que existen Puntos de Cultura temáticos (lectura, teatro, artesanías, etc.), como los *Pontos de Leitura*, y que se les ha denominado *pontinho* (a partir de 2008, cuando el Minc lanzó una convocatoria para la Red de Puntos de Cultura), el análisis de la convergencia digital es un área aún poco explorada.

Ahora bien, en el caso de Argentina la implementación del Programa Puntos de Cultura presenta otras particularidades. Argentina es un país federal conformado por 23 jurisdicciones provinciales y por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La Secretaría de Cultura de la Nación (SCN), creada en 1948, recientemente fue jerarquizada a Ministerio de Cultura de la Nación, a través del Decreto N° 641/2014. Éste es el organismo de máxima autoridad en el Estado nacional en el plano cultural y su actuación alcanza a todo el territorio nacional. El Programa Puntos de Cultura comienza a desarrollarse a partir de 2011¹⁶ a través de la SCN, siendo en ese entonces la máxima autoridad de dicho organismo Jorge Coscia, contando con el acompañamiento de la Subsecretaría de Políticas Socioculturales, creada también en 2011. Como se destaca en la normativa que le da origen al Programa – Resolución N° 2641/2011–, éste se origina con la finalidad de dar apoyo por parte de la Secretaría a organizaciones de la sociedad civil (con personería jurídica), organizaciones de base (que aún no cuenten con personería jurídica pero que demuestren ante el organismo de cultura una labor de al menos dos años de trabajo en territorios de amplia vulnerabilidad social) y comunidades indígenas (con personería jurídica) en la democratización del acceso a bienes y producciones culturales.¹⁷ En este sentido, el objetivo que se propone el Programa consiste en el fortalecimiento de estas organizaciones y comunidades indígenas a través de la inclusión social, la identidad local, la participación ciudadana y el desarrollo regional.

Según el coordinador del Programa, los Puntos se desarrollan en la medida en que están interconectados y generan una red, que es posible de visualizar en el sitio web del Programa, donde se difunden las experiencias y producciones culturales llevadas adelante, elegidas en las convocatorias 2011 y 2012.¹⁸ La primera convocatoria se realizó durante 2011, fueron seleccionadas distintas organizaciones de la sociedad civil y comunidades indígenas abocadas a diversos proyectos que ya venían desarrollando (tv digital, teatro, cine, murga, danza, radio, entre otros), no específicamente relacionados con la cultura digital pero sí con la inclusión digital. El equipamiento multimedia posibilita la participación de los Puntos en el portal web del Programa, son las propias organizaciones

y comunidades indígenas las que cargan los contenidos y difunden sus experiencias a través de materiales audiovisuales. En este sentido, los usos de la Internet muestran una vez más que la incidencia de lo digital es cada vez mayor no sólo en los consumos culturales de los argentinos (Sinca, 2014), sino también entre los intermediarios culturales que gestionan las organizaciones sociales que participan del Programa y entre los coordinadores del mismo en el Ministerio, lo digital atraviesa las prácticas cotidianas de las instituciones.

Si bien hasta el momento la inclusión digital no ha sido priorizada por sobre otros lineamientos, es uno de los temas a los que posiblemente el Ministerio de Cultura dará mayor énfasis en las siguientes convocatorias y, sobre todo, en las capacitaciones y/o asistencias técnicas, como surgió en el transcurso de varias entrevistas. Ahora bien, que hasta el momento sea un tema que ha quedado opacado frente a otras iniciativas culturales, subraya el carácter de programa de apoyo a los proyectos de las organizaciones y no de un lineamiento temático específico del Ministerio de Cultura y revela otra de las especificidades del Programa, la de dar apoyo a proyectos preexistentes. Esto significa que el Programa asume el acompañamiento al fortalecimiento a los organizaciones y comunidades, más que la elaboración de ejes temáticos específicos. Aunque hay algunas excepciones (como TV digital) que pueden consultarse en la página web de Puntos de Cultura, donde se publica además un mapa de los Puntos distribuidos en cada una de las regiones del país (NEA, NOA, Patagonia, Cuyo, Centro, CABA, y Provincia de Buenos Aires), son las propias organizaciones y comunidades indígenas quienes se presentan a las líneas de subsidios, éste ha sido un tema de acuerdo a los intereses de los actores que gestionan en lo cotidiano las iniciativas culturales.

Otra cuestión relacionada con la inclusión digital surge al observar los mecanismos de inclusión que “está pensando el Programa”, como señalaba una interlocutora. La idea de inclusión deriva de la prioridad de incluir organizaciones y comunidades principalmente con dificultades en el acceso a bienes y servicios culturales, a través de mecanismos de inclusión social por medio de la entrega de subsidios. La inclusión digital es una vía dentro de ese marco más amplio de establecer políticas públicas ligadas a las TIC tendientes a reducir las “brechas” o desigualdades que se desarrollan en relación a esta materia. A tales consideraciones habría que agregar que durante mucho tiempo el énfasis en torno a las tecnologías de la información y comunicación estuvo abocado al debate nacional y a la aprobación de la Ley N° 26.522/2009 de Servicios de Comunicación Audiovisual, más que a la “cultura digital”. Aunado a esto se desarrollan el Plan Nacional de Telecomunicaciones Argentina Conectada; la Televisión Digital Abierta; el Programa Conectar Igualdad y el Plan Nacional de Igualdad Cultural. También se lleva adelante el Plan Nacional de Inclusión

Digital en las Bibliotecas Populares. Las bibliotecas populares son asociaciones civiles que cuentan con el apoyo del Estado nacional a través de la Comisión Nacional Protectora de Bibliotecas Populares (Conabip) de la SCN. La Conabip es el organismo de la SCN encargado de promover el libro y la lectura en distintos formatos (escritos, orales, digitales) en todo el territorio nacional.

Esas acciones involucran a varios organismos del Estado nacional, incluida en la mayoría de ellas a la entonces SCN, pues, según el secretario de Cultura de la Nación: “garantizar la producción el consumo de cultura además de reducir la brecha digital, son tareas ineludibles del Estado” (Coscia, 2012, p. 19). En ese contexto es que se desarrolla el Programa Puntos de Cultura en Argentina, el cual contempla instancias de financiamiento a través de la entrega de subsidios, instancias de capacitación en TIC; entrega de equipamiento multimedia para la producción y/o registro audiovisual, la articulación de los Puntos de Cultura entre sí, la difusión y comunicación de las acciones, entre otras cuestiones que fortalezcan a las organizaciones de la sociedad civil y las comunidades indígenas.

Ahora bien, dado que el inicio de Puntos de Cultura en Argentina es aún reciente, si se tiene en cuenta la comparación con la trayectoria del Programa en Brasil, es posible consignar que el apoyo a las organizaciones de la sociedad civil, en su heterogeneidad, con el abordaje de las organizaciones de base y de las comunidades indígenas, ha tendido a valorizar las producciones culturales existentes, a considerar la relación cultura e inclusión, y diversidad cultural. Es decir, el reconocimiento por parte del Estado en relación con dichas organizaciones y comunidades estuvo más centrado en la inclusión social y diversidad cultural que en la inclusión y cultura digital, siendo cuestiones que aunque presentes no ocuparon la escena central de la discusión en materia cultural.

Reflexiones finales

La mirada sobre políticas análogas llevadas a cabo en Brasil y Argentina, como lo es el Programa Puntos de Cultura, posibilita comprender preocupaciones compartidas y referentes a las problemáticas culturales que atraviesan al Mercosur. En líneas generales, el reconocimiento y respeto por la diversidad cultural de los grupos sociales y sus producciones culturales son elementos comunes en las fundamentaciones que basan el accionar de los programas. El acceso a bienes simbólicos y la producción cultural es una característica que este Programa conlleva como finalidad –y en relación con la inclusión social y la diversidad cultural– tanto en Brasil como en Argentina. En ambos países los Estados nacionales, a través de financiamiento, capacitación y ayuda técnica, procuran establecer interrelaciones con organizaciones de la sociedad civil, con organizaciones de base y con comunidades indígenas que suelen estar insertas en contextos de am-

plia vulnerabilidad social (zonas rurales, zonas distantes, marginales, de frontera, entre otras).

Otra de las características del Programa Puntos de Cultura, en las experiencias argentina y brasileña, es la búsqueda de caminos alternativos que resignifiquen las relaciones entre los organismos de cultura estatales y las organizaciones de la sociedad civil. Ésta es una de las cuestiones más destacadas a la hora de analizar las diferencias del Programa en tanto política cultural. En el caso de Brasil, como plantearon numerosos estudiosos, la existencia de Cultura Viva, y de Puntos de Cultura como articulador del mismo, generó una reelaboración conceptual y práctica de las políticas culturales en distintos niveles: del abordaje de nuevas problemática y de la incorporación de actores sociales hasta entonces marginales en materia cultural, brindando estrategias de aproximación, acceso y circulación de bienes y contenidos simbólicos. Y, en un sentido más amplio, de nuevas formas de pensar y efectivizar políticas públicas en cultura.

En cambio, en Argentina las interrelaciones entre el Estado nacional y el apoyo a organizaciones de la sociedad civil son de amplia trayectoria a través de las mencionadas bibliotecas populares, con la Ley N° 419 del año 1870 (anterior a la Ley de Educación, inclusive) se estableció el apoyo estatal mediante la Conabip. En 2003, con la asunción de nuevas autoridades gubernamentales y a partir de las inversiones que el Estado nacional realizó al organismo, la Conabip redefinió sus objetivos, prioridades, alcances y planes. De manera que en momentos de menor y mayor presencia la entonces SCN apuntaló el desarrollo y sostenimiento de este tipo de bibliotecas. Comparadas con otras infraestructuras vinculadas al sector cultural (*cf.* museos, teatros, cines, etc.), las bibliotecas populares son las instituciones más presentes y mejor distribuidas en todo el país (Bayardo, 2008). La normativa vigente de bibliotecas populares, la Ley N° 23.513/1986, establece su constitución como asociaciones civiles, cuya finalidad es “...brindar información, educación, recreación y animación socio-cultural mediante una colección bibliográfica y multimedial de carácter general y abierta a todo público”. Aun cuando las bibliotecas populares no son instituciones estatales, es protagónico el papel que juega el Estado nacional a través de la Conabip en el otorgamiento de beneficios y subsidios para su sostenimiento (infraestructura, recursos humanos, patrimonio bibliográfico, equipamientos, conectividad). Dichos aportes se desarrollan sobre la base del cumplimiento de ciertos requerimientos de regularidades y de trámites, siendo la personería jurídica uno de los requisitos para acceder a dichos apoyos estatales (Mihal, 2009).

Son estos últimos aspectos los que han sido ampliados por el Programa Puntos de Cultura, en el caso argentino. Por un lado, el Programa posibilita la incorporación de otros temas y problemáticas de interés de las organizaciones de la sociedad civil, extendiendo el abanico más allá del fomento a la lectura (en las bibliotecas populares),

hacia otras expresiones culturales. Por el otro, da cabida a las organizaciones de base con experiencia dentro de los contextos en los que están insertas y que no necesariamente cuentan con personería jurídica. Recordemos que cuando surge el programa desde la SCN (Resolución N° 261/2011) se entiende que éste es un “recurso de poder”, una instancia que obstaculiza a las organizaciones con menor acceso a recursos a conseguir subsidios. Lo significativo es que Puntos de Cultura establece en sus convocatorias una línea de financiamiento para organizaciones de base, es decir, da la posibilidad de incluir a actores clave de la trama cultural y flexibiliza criterios formales para la consecución del financiamiento de actividades y proyectos. Y en esto, en cierto sentido, el Programa posee un común denominador con la experiencia brasileña, también genera nuevas formas de interrelación entre los actores asociativos y los actores de las políticas estatales.

El análisis de la gestión del Programa Puntos de Cultura que lleva a cabo cada organismo de cultura, y de las distintas acciones tendientes a democratizar el acceso a las TIC, remite a distintos modos de gestionar, concebir y poner en práctica lineamientos relativos a la inclusión digital. La diferenciación está, sobre todo, en las discusiones y debates hacia adentro y hacia afuera, en los diálogos y actores con los que cada organismo, el Minc en un caso y la entonces SCN en otro, está interactuando en un plano más general, de política cultural. El Minc se propuso al interior y exterior de Brasil, a través de la “cultura digital” y el *software* libre, consolidarse en un generador activo y participante de las preocupaciones relativas a la construcción de una agenda digital para el sector cultural. En el caso de Argentina, los debates sobre las TIC se dieron más al interior del país, durante mucho tiempo estuvieron concentrados en el establecimiento de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual. Y la creación de condiciones de accesibilidad a la inclusión digital a través de distintos programas se vincula en, gran medida, con el establecimiento de esta normativa. A partir de y junto a ella en los últimos años surge Puntos de Cultura, entre otras acciones. Dada las particularidades que presenta este programa, en tanto es un lineamiento que apoya a la gestión cultural que las propias organizaciones de la sociedad civil y las comunidades indígenas desarrollan, la incidencia de la inclusión digital será un tema que puede o no ocupar el centro de la escena.

Una línea de estudio que queda por explorar es la convergencia digital en las bibliotecas populares que solicitaron el subsidio para promover la lectura, para conocer los usos y apropiaciones de las TIC a partir de los grupos sociales que concurren a los Puntos de Cultura. De hecho, las redes sociales como Facebook constituyen una herramienta importante en la difusión de tales actividades. Para Puntos de Cultura las redes sociales son una herramienta en dicha difusión pero también en las interrelaciones con otros Puntos y organizaciones, y/o con

los organismos de cultura. El abordaje en profundidad y comparativo de distintos Puntos de Cultura posibilitaría centrar el foco de atención en la perspectiva de los “beneficiarios” del Programa, lo cual podría ayudar a conocer las significaciones y la incidencia que esta política tiene para ellos, además de analizar los sentidos, prácticas y capacidades de la sociedad civil para gestionar los Puntos.

Lo interesante de la inclusión digital es que estará presente en las políticas culturales en tanto las TIC influyen en los consumos culturales de los grupos sociales, quienes realizan un uso y apropiación de las mismas. De manera similar ocurre con los organismos de cultura, organizaciones de la sociedad civil y comunidades indígenas, pues éstas incluyen a las TIC como parte de sus procesos cotidianos (por ejemplo, en cuanto a la difusión de sus acciones). En la cotidianidad de las iniciativas culturales desarrolladas en los Puntos de Cultura se encuentran distintos significados, quehaceres y prácticas relacionadas con la inclusión digital que dejan abierta la posibilidad de nuevos avances en esta materia.

Notas

¹ Retomo la perspectiva de Merenson en su análisis de las imágenes estereotipadas que circulan e interpretan de distintos modos al Mercosur, define a la integración como “una serie de posibilidades proyectadas sobre el propio país en el que juegan un papel destacable las consideraciones sobre el origen étnico, la lengua, los mitos fundantes sobre los que se asienta la idea de nación, los valores, los estilos de vida, las costumbres, y las políticas públicas y privadas referidas a la economía, la sociedad y la cultura” (2007, p. 579). Estas dimensiones, según la autora, son parte de una construcción continua aun cuando puedan o no formar parte de las posibilidades de integración.

² Como sostiene Gorostiaga, “during the 1990s, both countries embarked on neoliberal restructuring of the state and integration to the world economy under the guidance of international financial organizations like the International Monetary Fund and the World Bank. These processes have included the modernization of education and other social sectors, and have implied high social costs...” (2001, p. 575). Dentro de esos otros sectores que el autor menciona, el sector cultural fue uno de los más afectados con la profundización de las políticas neoliberales en Argentina y en Brasil: se actuó de modo restrictivo y se privó de bienes y servicios culturales a gran parte de la ciudadanía de ambos países.

³ Como señala Bayardo (2008), a la par que concentra jerarquías administrativas, el centralismo estatal también establece determinados espacios de visibilidad, legitimidad y reconocimiento que no siempre están anclados en la protección y promoción de la diversidad cultural.

⁴ A través de una etnografía micro-política la autora señala que estos actores locales dialogan y negocian con las políticas supranacionales y transnacionales en las que se encuentra inmerso Brasil. Varios autores en el análisis de la construcción de las políticas culturales señalan la necesidad de tener en cuenta la interrelación entre actores locales y globales que inciden en la configuración cultural, política y económica actual y que atañen a distintas áreas o problemáticas culturales actuales (Bayardo, 2008; Calabre, 2009; Costa, 2011a; García Canclini, 2007; Mihal, 2013; Rubim, Oliveira y Pitombo, 2006; entre otros).

- ⁵ En ambos países, las organizaciones de la sociedad civil y comunidades indígenas deben tener dos años de preexistencia para que el Programa las incluya.
- ⁶ El estudio se centra en una investigación cualitativa, particularmente en un enfoque socioantropológico, y aunque por límites de espacio quizás esto no quede cabalmente desplegado, se han realizado estancias de trabajo de campo en Brasil, a partir de 2011, y posteriormente para ambos países, lo cual ha sido favorecido por financiamientos del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) y de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- ⁷ Al respecto, en 2010 los ministros de Cultura del Mercosur aprobaron la creación e instalación de la Secretaría del Mercosur Cultural en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- ⁸ En 2012 se aprobó el documento “Estructura Orgánica y Reglamento Interno del Mercosur Cultural”, que determinó e institucionalizó la estructura compuesta por la Reunión de Ministros de Cultura, como autoridad máxima, y los siguientes órganos dependientes: Comité Coordinador Regional (CCR), Secretaría del Mercosur Cultural (SMC), Comisión de Patrimonio Cultural (CPC), Comisión de Diversidad Cultural (CDC), Comisión de Economía Creativa e Industrias Culturales (CECIC), Foro del Sistema de Información Cultural del Mercosur (Sicsur). Disponible en <<http://www.cultura.gov.ar/acciones/mercosur-cultural/>>.
- ⁹ Otras áreas prioritarias se relacionan con la industria del libro (Sorá, 2003) y con la industria cinematográfica (Getino, 2008, 2006; Moguillansky, 2008; Oliveira, 2006). En los últimos años y como parte de la institucionalidad cultural del Mercosur han surgido los observatorios culturales (Wortman, 2011).
- ¹⁰ Según Costa (2011b), el sitio *Internet World Stats* (2010) monitorea la utilización de Internet a nivel mundial. En dicho sitio se plantea que 2 billones de personas tienen acceso a la red, lo que representa sólo 29,6% de la humanidad. Por otra parte, en un monitoreo más reciente (2012) el sitio muestra que el porcentaje de penetración de Internet en la población mundial es de 34,3%, y en América Latina y el Caribe de 42,9%. Disponible en <<http://www.internetworldstats.com/stats.htm>>.
- ¹¹ Esta encuesta se aplicó a población de 12 años y más, lo cual no es un dato menor dado que el Programa Conectar Igualdad del Ministerio de Educación de la Nación, creado en abril de 2010 a través del Decreto N° 459/10, con la finalidad de “reducir las brechas digitales, educativas y sociales” en las escuelas públicas, implementado por Presidencia de la Nación, la Administración Nacional de Seguridad Social, el Ministerio de Educación de la Nación, la Jefatura de Gabinete de Ministros y el Ministerio de Planificación Federal de Inversión Pública y Servicios, entre otras acciones, distribuye *netbooks* a alumnos y docentes de escuelas secundarias, de educación especial y de institutos de formación docente de gestión estatal. La modalidad de este programa es 1 a 1 (similar a la del Plan Ceibal en Uruguay), una *netbook* por alumno. Y al respecto, se requieren de nuevos estudios sobre el sector para conocer si el incremento de este dispositivo tecnológico en los hogares se vincula con dicho Programa, pues según declaraciones recientes del Secretario General de la OEI, publicadas en la página oficial de Conectar Igualdad (27 de abril de 2014), por este Programa y otros planes que se han implementado en Argentina el país “está a la vanguardia educativa en el campo tecnológico en Latinoamérica...”. Disponible en <<http://www.conectarigualdad.gob.ar/noticia/la-oei-aseguro-que-argentina-esta-a-la-vanguardia-de-la-tecnologia-educativa-en-america-latina-1179>>.
- ¹² Es el caso de las comunidades quilomboas que han sido beneficiarias del Programa Pontos de Cultura, al Quilombo Sao José da Serra le permitió la realización de eventos relacionados con la cultura afrodescendiente. Experiencias de este tipo han sido impulsadas en diversas localidades del territorio brasileño. Véase Raíces do Vale (2009).
- ¹³ Los alcances de este programa, como política transversal, han superado los límites del Mercosur. En la Reunión de Ministros de Iberoamérica y de la Comunidad de los Países de Lengua Portuguesa y del Caribe (Brasil, 2009) 15 países firmaron la Declaración de São Paulo sobre la decisión de someter en la próxima Reunión de Jefes de Estado de Iberoamérica la propuesta de ampliar Puntos de Cultura, como Programa Ibero-Cultura, para ser implementado en los 23 países de la región iberoamericana (Costa, 2011a).
- ¹⁴ Cuyos objetivos consisten en “• Reconhecer iniciativas e entidades culturais; • Fortalecer processos sociais e econômicos da cultura; • Ampliar a produção, fruição e difusão culturais; • Promover a autonomia da produção e circulação cultural; • Promover intercâmbios estéticos e interculturais; • Ampliar o número de espaços para atividades culturais; • Estimular e fortalecer redes estéticas e sociais; • Qualificar Agentes de Cultura como elementos estruturantes de uma política de base comunitária do Sistema Nacional de Cultura” (<http://www2.cultura.gov.br/culturaviva/cultura-viva/>).
- ¹⁵ Las implicancias de la utilización de dicho *software* van más allá de los propios usuarios, se imbrican con las posibilidades de autonomía de los Estados nacionales en el escenario global y con su disponibilidad para favorecer la creatividad e innovación. Para saber más sobre el tema, véase el debate presentado en el *dossier* de la revista *Telos*, núm. 77, “Creatividad, innovación y cultura digital”, en el que participan Manuel Castells, Gilberto Gil, Larry Lessig, Peter Hall y Williams Mitchell.
- ¹⁶ En julio fue anunciada su creación y el 16 de septiembre de 2011 se cerró la convocatoria de proyectos para la entrega de subsidios a las organizaciones de la sociedad civil; cien de ellas fueron elegidas en esta etapa del programa.
- ¹⁷ Las líneas de subsidios y condiciones generales se hallan detalladas en dicha Resolución. Para obtener más información sobre convocatorias y subsidios realizados, consultar la página de Puntos de Cultura, en <<http://puntosdecultura.cultura.gov.ar/>>.
- ¹⁸ “En el 2011 se distribuyeron \$4.000.000 (\$2.000.000 en apoyo económico, \$1.000.000 en equipamiento y \$1.000.000 en capacitaciones y encuentros) para las 100 organizaciones elegidas [...] a partir de la convocatoria 2012 se repartieron \$6.000.000 (3.000.000 apoyo económico, 1.500.000 en materiales y equipamiento y 1.500.000 en capacitaciones y encuentros) para los 150 Puntos de Cultura seleccionados” (<http://www.prensa.argentina.ar/2013/10/21/45182-el-programa-puntos-de-cultura-abre-la-convocatoria-2013.php>).

Referencias

- Álvarez, G. (2003), "Políticas culturais, mercado e espaço público regional", en G. Álvarez (org.), *Indústrias culturais no Mercosul*, Brasília, Instituto Brasileiro de Relações Internacionais/Universidade de Brasília, pp. 343-361.
- Barbero, J. M. (2008), "Prefacio. De la ciudad letrada a la creatividad ciudadana", en C. Taylor y T. Pitman (eds.), *Latin American Cyberculture and Cyberliterature*, Chicago, University of Chicago Press, en <http://www.scribd.com/full/7788407?access_key=key-2dkv51bfcvke1lmwe6ox> [fecha de consulta: 20 de septiembre de 2011].
- Barbero, J. M. y A. Ochoa (2005), "Políticas de multiculturalidad y desubicaciones de lo popular", en D. Mato (comp.), *Cultura, política y sociedad. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, en <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/mao/Barbero-OchoaGautier.rtf>>.
- Barbosa da Silva, F. (2011), "Cultura viva e o digital", en F. Barbosa y L. Calabre (coords.), *Pontos de Cultura. Olhares sobre o Programa Cultura Viva*, Brasília, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), pp.13-59.
- Barbosa, da Silva, F. y H. Araujo (2010), *Cultura viva: avaliação do programa arte educação e cidadania*, Brasília, IPEA.
- Barros, J. M. y P. Ziviani (2011), "O Programa Cultura Viva e a Diversidade Cultural", en F. Barbosa y L. Calabre (coords.), *Pontos de Cultura. Olhares sobre o Programa Cultura Viva*, Brasília, IPEA, pp. 61-88.
- Bayardo, R. (2008), "La maldición del centralismo", *Revista de Cultura Ñ*, número especial, 30 de agosto, pp. 10-11.
- Benítez Larghi, S. (2013), "Lo popular a partir de la apropiación de las TIC. Tensiones entre representaciones hegemónicas y prácticas", *Question*, vol. 1, núm. 38, abril-junio.
- Bourdieu, P. (1998), *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Buenos Aires, Taurus.
- Bustamante, E. (2002), *Comunicación y cultura en la era digital. Industrias, mercados y diversidad en España*, Barcelona, Gedisa.
- Calabre, L. (2009), *Políticas culturais no Brasil: dos anos 1930 ao século XXI*, Río de Janeiro, FGV Editora.
- Calabre, L. e I. Mihal (2014), "Apontamentos sobre a História e a inclusão nas políticas culturais no Brasil e Argentina nas últimas três décadas", seminário, *V Seminário Internacional de Políticas Culturais*, Fundação Casa Rui Barbosa/Ministério da Cultura, Río de Janeiro, 7 a 9 de mayo.
- Coscia, J. (2012), "Estado y cultura en la Argentina digital", en VV. AA., *En la ruta digital. Cultura, convergencia tecnológica y acceso*, Buenos Aires, Secretaría de la Cultura de la Nación, pp. 13-19.
- Costa, A. (2003), "Vacía: la agenda social en el Mercosur y en el ALCA", *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, vol. 4, núm. 10, en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28210410>>.
- Costa, E. (2011a), *Jangada Digital. Gilberto Gil e as Políticas Públicas para a Cultura das Redes*, Río de Janeiro, Beco de Azougue.
- Costa, E. (2011b), "A causa coletiva: políticas públicas culturais para o cenário das redes sob a perspectiva da ecologia digital (a experiência brasileira)", conferencia, *II Seminário Internacional de Políticas Culturais*, Fundação Casa Rui Barbosa/ Ministério da Cultura, Río de Janeiro, 21 a 23 de septiembre.
- Costa, E. (2012), "Políticas públicas en cultura para el escenario de las redes: la experiencia brasileña, sobre la perspectiva de la ecología digital", en VV. AA., *En la ruta digital. Cultura, convergencia tecnológica y acceso*, Buenos Aires, Secretaría de la Cultura de la Nación, pp. 32-40.
- Da Silva, A. (2010), "Pontos de Cultura: Pontos para a cidadania e suas territorialidades?", seminário, *Seminário Internacional de Políticas Culturais. Teoria e Praxis*, Fundação Casa Rui Barbosa/ Ministério da Cultura, Río de Janeiro, 22 a 24 de septiembre.
- Dornelles, J. (2004), "Antropologia e Internet: quando o campo é a cidade e o computador é a rede", *Horizontes Antropológicos*, vol. 10, núm. 21, enero-julio, pp. 241-271.
- García Canclini, N. (2007), "De la unidad latinoamericana a los encuentros dudosos", *Revista Todavía*, núm. 16, en <<http://www.revistatodavia.com.ar/todavia24/16.canclini.html>>.
- Getino, O. (2008), *El capital de la cultura. Las industrias culturales en la Argentina*, Buenos Aires, Ediciones Ciccus.
- Gorostiaga, J. (2001), "Educational Decentralization Policies in Argentina and Brazil: Exploring the New Trends", *Journal of Education Policy*, vol. 16, núm. 6, pp. 561-583.
- Gorostiaga, J. (2011), "Participación y gestión escolar en Argentina y Brasil: Una comparación de políticas subnacionales", *Revista Brasileira de Política y Administração da Educação*, vol. 27, núm. 2, pp. 249-264.
- Gorostiaga, J. y L. Fraga (2012), "Tendencias nacionales y subnacionales en la reforma del gobierno escolar: Argentina y Brasil 1990-2010", *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, núm. 3, pp. 33-44.
- Grimson, A. (2003), "Territorios, cultura y Mercosur", *Revista Todavía*, núm. 6, en <<http://www.revistatodavia.com.ar/todavia25/6.grimson.html>>.
- Grimson, A. (2007), *Pasiones nacionales. Política y cultura en Brasil y Argentina*, Buenos Aires, Edhasa.
- Guerreiro, J. (2011), "Política cultural de inserção social?", en F. Barbosa y L. Calabre (coords.), *Pontos de Cultura. Olhares sobre o Programa Cultura Viva*, Brasília, IPEA, pp. 179-193.

- Indec (2010), *Censo Nacional de Población, Hogares, Viviendas*, Argentina, Instituto Nacional de Estadística y Censos, en <<http://www.censo2010.indec.gov.ar/index.asp>>.
- Indec (2012), *Encuesta Nacional sobre Acceso y Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (ENTIC)*, Buenos Aires, Instituto Nacional de Estadística y Censos, en <http://www.indec.mecon.ar/uploads/informesdeprensa/entic_o6_13.pdf>.
- Jelin, E. (2003), “El diálogo y la interacción más allá de la nación”, *Revista Todavía*, núm. 6, en <<http://www.revistatodavia.com.ar/todavia25/6.jelin.html>>.
- Klang, H. (2010), “Cultura Viva: Políticas públicas no labirinto Brasil”, conferencia, *Seminário Internacional Políticas Culturais: Teoria e práxis*, Fundação Casa Rui Barbosa/Ministério da Cultura, Río de Janeiro, 22 a 24 de septiembre.
- Lacarrière, M. (2003), “Las industrias culturales en Argentina y sus vínculos con el Mercosur”, en G. Álvarez (org.), *Industrias culturales no Mercosur*, Brasília, Instituto Brasileiro de Relações Internacionais/Universidade de Brasília, pp. 121-163.
- Mantecón, A. R. (2009), “Qué es el público”, *Poiesis. Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Arte da Universidade Federal Fluminense*, núm. 14, pp. 1-24.
- Merenson, S. (2007), “Integración, estereotipos y Mercosur”, en A. Grimson (comp.), *Pasiones nacionales. Política y cultura en Brasil y Argentina*, Buenos Aires, Edhasa, pp. 555-581.
- Mihal, I. (2009), “Acerca de los consumos culturales y las nuevas tecnologías: el caso de las bibliotecas de la ciudad de Buenos Aires”, conferencia, *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*, Facultad de Ciencias Sociales-Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 31 de agosto a 04 de septiembre.
- Mihal, I. (2013), “Actores y procesos en la gestión de la biodiversidad”, *Alteridades*, núm. 45, pp. 123-136.
- Moguillansky, M. (2008), “La interculturalidad en la crítica de cine. De fotogramas brasileños en la pluma argentina”, conferencia, *8º Congreso de Antropología Social*, Salta, 19 a 22 de septiembre.
- Nunes, A. (2011), “Pontos de cultura e os novos paradigmas das políticas públicas culturais: reflexões macro e micro-políticas”, conferencia, *II Seminário Internacional de Políticas Culturais*, Fundação Casa Rui Barbosa/Ministério da Cultura, Río de Janeiro, 21 a 23 de septiembre.
- Oliveira, L. (2006), “Cinemas contemporâneos da Argentina e do Brasil: mulheres em cena”, informe de investigación, *Centro de Estudos Multidisciplinares em Cultura*, en <http://www.cult.ufba.br/biblioteca_artigos.html>.
- Pires de Lacerda, A. (2010), “Democratização da cultura x democracia cultural: os Pontos de Cultura enquanto política cultural de formação de público”, conferencia, *Seminário Internacional Políticas Culturais: Teoria e Práxis*, Fundação Casa Rui Barbosa/Ministério da Cultura, Río de Janeiro, 22 a 24 de septiembre.
- Rebello, D. (2013), “Nuevos ordenamientos sociales y desarrollo local: percepciones sobre el Programa Cultura Viva”, en M. País y A. Molina (comps.), *Cultura y desarrollo en América Latina. Actores, estrategias, formación y prácticas*, Buenos Aires, Ediciones Cooperativas, pp. 61-78.
- Rubim, A., L. Oliveira y M. Pitombo (2006), “Actores sociais, redes e políticas culturais”, en VV. AA., *La Universidad y los procesos de integración social. Cátedras de integración. Convenio Andrés Bello*, núm. 2, Brasil, Convenio Andrés Bello, pp. 13-64.
- Sartor, C. (2011), *As políticas públicas culturais e a perspectiva da transformação: a experiência coletiva nos Pontos de Cultura*, tesis de posgrado, Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, mimeo.
- Secom (2014), *Pesquisa Brasileira de Mídia 2014. Hábitos de Consumo de Mídia pela População Brasileira*, Brasília, Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, en <<http://observatoriodaimprensa.com.br/download/PesquisaBrasileiradeMidia2014.pdf>>.
- Sinca (2014), *Informe Preliminar Encuesta sobre Consumos Culturales y Entornos Digitales 2013*, Buenos Aires, Dirección Nacional de Industrias Culturales/Ministerio de Cultura, en <<http://sinca.cultura.gov.ar/sic/publicaciones/libros/EECC.pdf>>.
- Sorá, G. (2003), *Traducir el Brasil. Una antropología de la circulación internacional de ideas*, Buenos Aires, El Zorzal.
- Valdomir, S. (2012), “El rol de los gobiernos locales en la integración regional”, *Revista Voces en el Fénix*, año 3, núm. 19, en <<http://www.vocesenelfenix.com/category/ediciones/n%C2%BA-19>>.
- Vilutis, L. (2011), “Ação agente Cultura Viva: contribuições para uma política cultural da juventude”, en F. Barbosa y L. Calabre (coords.), *Pontos de Cultura. Olhares sobre o Programa Cultura Viva*, Brasília, IPEA, pp.111-137.
- Winocur, R. (2006), “Internet en la vida de los jóvenes”, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 68, núm. 3, julio-septiembre, pp. 551-580.
- Winocur, R. (2007), “Nuevas tecnologías y usuarios. La apropiación de las TIC en la vida cotidiana”, *Telos*, núm. 73, en <<http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/experienciasimprimible.asp?idarticulo=1&rev=73.htm>>.
- Winocur, R. y S. Benítez Larghi (2010), “Internet y la computadora como estrategias de inclusión social entre los sectores populares. Imaginarios y prácticas desde la exclusión”, *Comunicação & Inovação*, vol. 11, núm. 20, enero-junio, pp. 3-25.
- Wortman, A. (2011), “Qué ves cuando me ves. Observando los observatorios culturales: Argentina, Brasil y Chile”, *Revista de Gestión y Cultura*, núm. 11, mayo-junio, pp. 48-51.

Recibido: 1 de abril de 2014

Entregado: 21 de julio de 2014

***Autora: Ivana Mihal**

Doctora en Antropología por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Sus estudios de investigación se desarrollan en las áreas de etnografía, políticas culturales, TIC, lectura, inclusión digital, educación superior. Docente de la Universidad Nacional de San Martín, Argentina. <imihal@conicet.gov.ar>.

Publicaciones:

Mihal, I. y G. Quiña (2014), "Notas sobre la relación entre independencia y cultura. Los casos discográfico y editorial en la ciudad de Buenos Aires en clave comparativa", *Iberoamericana* (España).

Mihal, I. y G. Quiña (2013), "Actores y procesos en la gestión de la bibliodiversidad", *Alteridades*, vol. 23, núm. 45, enero-junio, pp. 123-136.

Mihal, I. (2012), Saberes, concepciones y prácticas acerca de los actores que gestionan las políticas culturales de lectura, *Horizontes Antropológicos*, vol. 18, núm. 38, pp. 287-311.

Cómo citar este artículo:

Mihal, I. (2014), "Inclusión digital y gestión cultural en el Mercosur: el Programa Puntos de Cultura", *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, núm. 34, septiembre-octubre, pp. 126-137, en <<http://version.xoc.uam.mx/>>.

Abrir la escuela hacia el afuera y el afuera hacia la escuela

Las ‘netbooks’ en el centro de la escena

Entrevista con Laura Penacca, coordinadora nacional
del Programa Conectar Igualdad de la Argentina

Por Sebastián Benítez Larghi*/Universidad Nacional de La Plata, Argentina

LAURA PENACCA ES coordinadora nacional del Programa Conectar Igualdad (PCI)¹ por parte del Ministerio de Educación de la Argentina. Es licenciada en Ciencias de la Educación y docente de escuela primaria con especialización en tecnología educativa. Sus primeros acercamientos al Programa tuvieron que ver con producciones de secuencias didácticas para el portal Educar, en ese entonces era docente y estudiaba la licenciatura, todavía no pertenecía al PCI. Después de varios meses de implementado el Programa, ingresó a un proyecto piloto de capacitación, desde el lado de la Anses,² coordinando un equipo de capacitadores en un proyecto de ciencias sociales. Desde entonces iniciaría un largo recorrido en Conectar Igualdad-Anses, en el trabajo territorial, para la implementación operativa del Programa y, posteriormente, en 2012, como coordinadora pedagógica de todo el proyecto Escuelas de Innovación. Su perfil es fuertemente pedagógico y lo manifiesta al declarar: “cuando tuve la posibilidad de asumir, hace dos meses, como coordinadora nacional del PCI en el Ministerio de Educación, me puse muy contenta porque tengo que abordar de lleno la cuestión pedagógica de implementación del Programa”. En esta entrevista concedida a la revista *Versión* nos cuenta cuáles son los principales logros y futuros desafíos del PCI; y en base a esta experiencia, realiza sugerencias y recomendaciones para iniciativas similares en la región.

Al cumplirse cuatro años de implementación del Programa Conectar Igualdad, ¿cuáles consideras que son los principales logros?

Hay un logro muy grande en la inclusión digital desde el punto de vista social, cultural y político. Antes, desde el punto de vista del acceso, se consideraba a nuestros jóvenes como “nativos digitales”, pero no todos lo eran, ya que sólo lo eran quienes podían acceder a la tecnología, quienes tenían en sus casas pequeños *netbooks*, computadoras, *tablets*, celulares, o quienes podían acceder a escuelas que contaran con disposición de equipos y tecnología en general. El Programa Conectar Igualdad vino a garantizar el acceso de todos los jóvenes sin importar su clase social. Es un logro social y culturalmente enorme ya que los jóvenes que no accedían a la tecnología quedaban por fuera de muchos circuitos de difusión, distribución y producción de conocimientos, de información actualizada pertinente, de nuevas formas de comunicarse y relacionarse, de diferentes maneras de representar el conocimiento, lo multimedial, etcétera. Muchas cuestiones en donde los jóvenes quedaban afuera y el Programa Conectar Igualdad los vino a incluir.

Opening the school to the outside world-and the outside world to the school.
Netbooks on the center stage Interview with Laura Penacca, national
coordinator at the Conectar Igualdad Program in Argentina
Pp. 138-144, en *Versión. Estudios de Comunicación y Política*
Número 34/septiembre-octubre 2014, ISSN 2007-5758
<<http://version.xoc.uam.mx>>

¿Y desde el punto de vista político?

Está relacionado con el tema de la inclusión, ésta puede ser digital o cultural pero en definitiva es social. Creo que el punto es pensar en políticas universales que alcancen a todos y todas —que son fuertes definiciones políticas de este gobierno y de este proyecto, incluir a todos, dar las mismas posibilidades a todos—.

El no quedar por fuera de las cuestiones culturales, las tendencias, por fuera de lo que es un derecho, trae consigo un impacto fuerte en la formación de ciudadanía de nuestros jóvenes. De ahí el eje de pensar la educación y las políticas en clave de derecho para todos y todas. Por eso digo que hay también un impacto político.

¿Cuáles serían a tu juicio las limitaciones que ha encontrado el Programa hasta este momento?

Conectar Igualdad es un programa que no tiene precedentes en cuanto a su magnitud. Creo que muchas cuestiones se fueron resolviendo y definiendo sobre la marcha porque era imposible anticiparse a algo absolutamente nuevo. Ahí nos encontramos, por ejemplo, con cuestiones de orden técnico, lo cual es muy difícil de resolver. A esta altura estamos distribuyendo más de cuatro millones y medio de computadoras en todo el país. Esto implica equipar a todas las escuelas con un piso tecnológico: cables, *access points* o *routers* en cada aula; un servidor con mucha capacidad, que es muy costoso y va en un mueble específico; un *switch* por si hay un corte..., es como repensar la escuela otra vez.³ Todo eso, desde el punto de vista técnico, operativo y de logística, implica múltiples desafíos para nosotros que hacemos Conectar Igualdad desde el nivel central, y para los directivos y equipos de las escuelas que de golpe les cambian todo, les cablean, les rompen, no saben dónde poner el servidor, si lo tienen que apagar o dejar prendido. Esto implica mucha información y sostenimiento muy fuerte desde lo técnico y operativo, ése es un desafío muy grande que tenemos. Además, el Estado garantizó el servicio técnico, la reparación de todo el equipamiento, lo cual también implicó armar todo un circuito. Como las entregas de computadoras son con el nombre del alumno, pues son entregas Uno a Uno, también fue necesario generar todo un aplicativo y página *web* para cargar la matrícula. Fue un desafío muy grande que tuvimos que andar rediseñando y pensando sobre la marcha.

Después, creo que el desafío fundamental es el uso pedagógico con sentido didáctico de las *netbooks*; por-

que en cuanto al acceso social y cultural ya está dado con la disposición tecnológica. Ahora que utilicen eso para aprender y que los docentes utilicen las *netbooks* para diseñar e incluirlas en sus prácticas de enseñanza y sus disciplinas, es otro proceso absolutamente distinto, un desafío fuerte. Lógicamente es un proceso más largo, creo que desde 2010 hasta este momento se están dando muchísimas experiencias, pero es una cuestión a trabajar.

Respecto al uso pedagógico, ¿se vieron modificados los objetivos iniciales acerca de cómo este uso podría ir desarrollándose?

Yo creo que el decreto presidencial plantea una cuestión de marco político general que favorece la revalorización de la escuela pública en el sentido de equiparla acorde a los tiempos que corren y desde el punto de vista de la calidad educativa. Creo que

la didáctica del modelo Uno a Uno, que no existía, implica un cambio de paradigma.

Esa didáctica específica de tener ahora en un aula 30 jóvenes y cada uno con su computadora, hubo que pensarla y escribirla. Por supuesto que se fue modificando, porque al principio había una cuestión más ligada al acceso a la información y a lo social, por eso había poco uso, o un uso más tradicional, por ejemplo, el de copiar en la *netbook* en lugar de hacerlo en la carpeta. Es decir, no estaba utilizada en toda su potencialidad, porque los docentes también tomaban uso de la tecnología en la vida cotidiana. Luego, hay que hacer todo un recorrido para entramar la tecnología en el marco de la construcción de conocimiento disciplinar, o sea, de cada disciplina: “¿cómo enseño Matemáticas con tecnología?”. Esas construcciones han sido trabajadas desde el Ministerio de Educación de la Nación, a través del desarrollo de documentos de actualización, de orientaciones, de desarrollo de contenidos en el Portal Educar,⁴ de la generación de diferentes cursos o postítulos en Educación y Tecnología. Se trata de un proceso que ha sido repensando y variado a lo largo de los cuatro años.

¿Podrías ampliar sobre los postítulos y los cursos de capacitación?

Primero se generaron acciones que tenían que ver con la sensibilización de la llegada de las *netbooks* y del servidor, el cual no simplemente garantiza el sistema de seguridad de las computadoras, también tiene una lógica pedagógica con la que se pueden cargar infinidad de contenidos, y se tiene una intranet en la escuela que permite compartir y conectar las *netbooks* entre ellas, con las del docente y con el servidor, compartir materiales o

trabajar de manera colaborativa, incluso entre docentes. Frente a todo esto tan nuevo es que hubo una primera instancia que tuvo que ver con la sensibilización en cuanto a la inclusión de tecnología o la alta disposición tecnológica que había en las escuelas. Se hicieron congresos regionales, talleres, se compartieron experiencias, intervinieron especialistas, todo en relación al tema. Luego, se empezó a hacer un recorrido sobre las cuestiones disciplinares, es decir, se comenzó a vincular las tecnologías con las disciplinas de la escuela secundaria. Ahí surgen algunas ofertas virtuales de educ.ar, el postítulo, que también es virtual y tiene un alto contenido de marco, en el sentido de cómo se piensa la línea de construcción de conocimiento disciplinar, lineamientos a nivel nacional para que todos los docentes puedan compartir criterios. Y después, Conectar Igualdad tiene en cada provincia un coordinador provincial con un equipo territorial. Esos equipos hacen un acompañamiento más situado en las escuelas, y las recorren. Al principio eran cuestiones más técnicas y operativas de coyunturas, pero paulatinamente el rol, o por lo menos esto es lo que se intenta, es en la inclusión pedagógica. Ahí es que se fomenta la creación, al interior de la escuela, de equipos de gestión de tecnologías. Sea el trabajo con el director para que se incluyan propuestas con las *netbooks*, talleres al interior de las escuelas, u otros, hay un acompañamiento situado, lo cual es una estrategia muy interesante y efectiva, ya que se ha visto en estos años que los docentes al hacer un curso no trasladan estos conocimientos al aula. Ir a las escuelas, acompañar y planificar con el docente es la mejor opción. Igual es interesante que haya diferentes ofertas y opciones más generales y virtuales. Darles también el lugar, desde estos equipos, de pioneros e innovadores a los docentes luego de hacer el postítulo, ya que hay algunos que se animan a más.

El cambio de paradigma es a nivel institucional, ya que cambia el formato escolar en general y después hay un cambio en cuanto a que la *netbook* nos interpela a repensar las prácticas. Son entonces procesos largos, por eso creo que el acompañamiento situado al interior de la escuela es la mejor opción.

De esta manera es como el Ministerio de Educación Nacional tiene estos equipos territoriales que acompañan, garantizan y fortalecen a las jurisdicciones en la implementación del Programa.

A partir de estas experiencias de capacitación e implementación de dinámicas pedagógicas situadas, ¿notan o han relevado diferencias de implementación según los distintos contextos, territoriales y socioculturales?

Sí. Notamos que el director es motor y condición de posibilidad del funcionamiento del programa al interior de la escuela. Cuando el director acompaña a los docentes y entiende la envergadura de lo pedagógico, de la potencia de la enseñanza y lo ubica en el centro, hay experiencias maravillosas de distintas escuelas, muy potentes, que no toman a la *netbook* como una herramienta más. Nosotros tratamos de instalar la tecnología en el centro de la enseñanza. ¿Hoy se puede construir conocimiento acerca de determinados conocimientos sin tecnología en el campo disciplinar y profesional? La respuesta es no. Hoy la matemática, la física se construyen en torno al uso de la tecnología. ¿Podemos enseñar en la escuela sin tecnología? Hay una cuestión de corte epistemológico, no se está enseñando matemática pero tampoco ofreciendo una propuesta pertinente y actualizada a los tiempos que corren, sea en lo referente al mercado laboral o en la inserción de los jóvenes, si no se piensa en esa perspectiva. Por eso hay cuestiones más epistemológicas de cómo se construye la disciplina que se enseña, y cuestiones de la buena enseñanza, de la responsabilidad moral docente de ofrecer una propuesta pertinente. Nosotros tratamos de transmitir esta cuestión y corremos de lo transversal de la *netbook* como un recurso más, y en esa línea, cuando los docentes y sobre todo el director lo comprenden, las escuelas hacen un cambio increíble; no solamente en el espacio o los tiempos sino en las relaciones y vínculos entre docentes y alumnos y, por supuesto, en las prácticas de enseñanza. En este sentido, también es muy interesante cómo se van generando vínculos que se desligan de la cuestión unidireccional, lo que nosotros llamamos préstamos cognitivos, en donde el docente no pierde en absoluto su lugar ya que los alumnos no aprenden solos con las computadoras. Si bien bajan música, se comunican, se relacionan, no aprenden solos Historia con las computadoras. La disciplina,

los contenidos de la escuela secundaria no se aprenden solos con las *netbooks*. Éste es un cambio muy importante con la escuela, y se ven ciertas resistencias en los docentes con respecto a perder el lugar de autoridad. “Los chicos saben más”. ¿De qué saben más? De algún software en particular, pero no saben más de Matemáticas o Historia por tener la *netbook*. Cuando se logra entender esta cuestión, cuando el director acompaña, aparecen estas situaciones que cambian el formato escolar e interpelan a la escuela entera; a la escuela, la didáctica y a las prácticas de enseñanza, es como una bomba.

Desde el punto de vista político hay una definición muy fuerte de poner a la escuela en el centro, al sistema educativo como transmisor de la caja de herramientas, de la cultura; para nuestros pibes, para los ciudadanos, eso es muy importante, es como el abrir el afuera para que entre la escuela.

¿Cuáles son las posibles estrategias frente a dos tipos de brechas que se presentan? Por un lado, la brecha generacional —que por supuesto no es automática— entre los llamados “nativos” e “inmigrantes digitales”, sustentada muchas veces en aquellos temores generados por la supuesta “pérdida de autoridad” del docente. Y, por otro lado, la brecha entre un uso marcadamente intensivo en la vida cotidiana de los docentes y un uso más restringido en relación a las prácticas de enseñanza-aprendizaje implementadas por ellos mismos. ¿Qué estrategias posibles se pueden elaborar para saldar estas dos brechas que actúan interrelacionadamente?

Nosotros siempre hacemos esa distinción. Hemos hablado con docentes que están muy contentos de tener la computadora —ya que no la tenían— para poder aplicar usos de corte personal; pero es una cosa totalmente distinta que sepan cómo enseñar una disciplina utilizando las *netbook* o el *software*. El desafío fuerte que tenemos es ahí. Y por ello las estrategias tienen que ver con trabajar hacia adentro de la escuela, con el director, con hacer un acompañamiento planificado. Por eso el Ministerio tiene equipos territoriales en cada provincia, partimos de la concepción de acompañar en la escuela como unidad de mejoramiento de las prácticas docentes.

También es muy importante que el Programa Conectar Igualdad se institucionalice o se articule fuertemente con el resto de las políticas educativas del Ministerio, por ejemplo, con las políticas educativas de nivel secundario que tienen que ver con el fortalecimiento de la enseñanza de las ciencias, de la lengua, con el cuidado de las trayectorias escolares de los jóvenes, con el reingreso de los jóvenes que abandonan la escuela. Si el Programa está posicionado en el centro de esas propuestas, le dan marco y lo corren de ese lugar de “artefacto” o “herramienta más”. La escuela tiene una dinámica muy compleja, entonces me parece que acompañar estas propuestas, ir articulados en política educativa, o en los lineamientos y propósitos, ordena y da marco en el sentido de entender el fundamento. Después, es trabajar adentro de la escuela, hacer que estas cuestiones vivan en ella. Esto no se puede hacer desde un escritorio sino en la escuela misma y es muy importante poner un foco en la gestión, en el director, en los supervisores, en las direcciones de nivel de los ministerios provinciales.

¿Cómo crees que va a continuar el Programa Conectar Igualdad? En función de los logros y dificultades que mencionabas ¿se están pensando modificaciones en el corto o mediano plazo y/o articulación con otras políticas de inclusión juvenil?

Bueno, el objetivo que tenemos primero es el de finalizar la entrega inicial que planteaba el decreto presidencial y dar continuidad a todos los alumnos que ingresen. Se han hecho avances para ampliar el universo, por ejemplo, estamos entregando ahora a escuelas hospitalarias y domiciliarias que no estaban contempladas en el universo inicial —estaban las escuelas secundarias, las escuelas de educación especial y los institutos de formación docente—. Hay muchas iniciativas, también a nivel provincial en muchos casos, tenemos ahora el programa “Primaria Digital”;⁵ estamos equipando a todo el sistema educativo. A futuro hay que pensar en seguir profundizando todo lo que tiene que ver con las prácticas de enseñanza, con repensar la educación en clave de derecho y desde este lugar, en poder seguir favoreciendo que “el afuera” entre en la escuela desde diferentes puertas de entrada a través de las *netbooks*. Se pueden generar proyectos y hacer foco en esto de repensar las prácticas, hacia la comunidad. Hace poco tuvimos un evento que organizamos en conjunto con Anses, se llama Universo Conectar,⁶ donde los alumnos muestran experiencias que desarrollan con las *netbooks*, y es interesante cómo muchas de estas experiencias van más allá de la escuela. Por ejemplo, unos alumnos desarrollaron un simulador de vuelo, lo cual es algo que trasciende absolutamente el desarrollo de un contenido.⁷

Si me preguntas hacia dónde tenemos que ir, creo que el Programa Conectar Igualdad tiene que dirigirse a abrir la escuela hacia el afuera, y el afuera hacia la escuela. A que las comunidades en cada región o lugar, con sus cuestiones específicas, puedan ser motores de cambio, de proyecto, de inserción de nuestros jóvenes desde todo punto de vista. Hemos visto muchas iniciativas donde los contenidos se ponen en juego en pos de producir para el afuera, para el interior de la escuela, otras escuelas, radios. Lo cual está garantizado por la inclusión de tecnología. En el área de inglés hemos tenido experiencias de intercambio de chicos de acá con otras escuelas; ésta y muchas cuestiones que no podrían pensarse sin la disposición tecnológica. Me parece que tenemos que ir y profundizar en esta línea de lo pedagógico, pero también con la comunidad, con la construcción de ciudadanía, con la construcción política de nuestros jóvenes para hacer actores centrales, comprometidos y activos en la construcción de nuestro país, en la construcción de un proyecto. En el futuro, como coordinadora nacional, creo que ésa es la tarea primordial.

Respecto a otras experiencias de la región de modelos Uno a Uno ¿qué diferencias o especificidades encontrás en el PCI?

Yo creo que el PCI fue pensado desde un inicio en el centro del sistema educativo, desde una mirada pedagógica equipada con *software* y aplicaciones que tenían que ver con la enseñanza, con contenidos de la escuela, con posibilitar mejores aprendizajes. Eso no se dio así de primera mano en todos los programas de inclusión digital. Eso es una cuestión a destacar del PCI. Otra cuestión que marca una especificidad tiene que ver con la decisión de distribuir en la escuela secundaria, porque tiene que ver con la construcción de ciudadanía y de desarrollo profesional de una población que luego tiene que ingresar a la universidad o al mundo del trabajo, con un análisis de las dificultades que presentaba ese nivel en cuanto a la permanencia y el reingreso, entre otras cuestiones. Hay una definición relacionada con lo pedagógico y la garantía de derecho y, reitero una vez más, con esto de pensar la educación en clave de derecho para todos y todas, como política universal. Que sea universal, que esté definido para la escuela secundaria, que esté pensado el equipamiento desde el punto de vista pedagógico son cuestiones, características distintivas, del PCI.

Frente a la decisión de permitir que las netbooks sean llevadas a las casas ¿qué pasa, pasó o está pasando en las familias?

Yo siempre digo que conectar tiene el doble propósito de la inclusión social y digital, además de la cuestión pedagógica de favorecer los aprendizajes más profundos. Me parece que la decisión de que los chicos tengan la *compu* favorece el puente entre la familia y la escuela, esto tan importante de que “el afuera” entre.

Los chicos muchas veces dejan la escuela secundaria, entonces trabajamos en políticas para el reingreso. Pero ¿este ingreso a qué escuela es? Si se los convoca a una escuela que es del siglo pasado, es complejo sostener el reingreso. El hecho de que haya disposición tecnológica en las escuelas, que haya políticas que interpelen las prácticas de enseñanza y la institución escolar en su conjunto desde el formato ya es toda una cuestión, y que esté la netbook en este puente con las familias es fundamental, porque ahí también se garantiza la inclusión digital no sólo del alumno sino también de las personas que lo rodean.

Tenemos experiencias donde los chicos les enseñan a sus padres a usar la computadora y luego ellos aprenden a hacer un currículum vitae, a hacer trámites; y también de abuelos que hacen trámites con las *netbooks* de los chicos. Se genera como una garantía de derecho expandida que promueve que la *netbook* esté en la casa; además de que no se estudia solamente en la escuela, es del alumno y la usa para estudiar, para aprender. Eso es lo que queremos fomentar y se puede hacer en diversos contextos.

Respecto al hecho de que las netbook pasan a ser propiedad de los chicos una vez que egresan,⁸ ¿qué se sabe de su experiencia postescolar?

Tenemos muchos chicos que llegan con las *nets* a la universidad. Estamos trabajando con los rectores y nos plantean esta cuestión. Hay una apropiación de las *nets* por parte de los jóvenes y se van generando nuevos usos, ya que en la universidad tienen que ver más con usos personales, profesionales, pero es una herramienta más de inclusión digital. Estamos pensando proyectos de reciclado porque hay una gran cantidad de equipamiento distribuido por todo el país; y también frente a los cuestionamientos de “¿por qué no reparten otras cosas?”. Esto está pensado con un criterio pedagógico de construcción de ciudadanía, de producción, de que los alumnos sean productores de conocimiento, y las *netbooks* son una muy buena herramienta para ello. Nosotros no seguimos la lógica del mercado, porque esto no es *marketing*, esto es garantizar derechos: decisiones políticas que garantizan derecho de acceso al conocimiento y a la producción de conocimientos. Sí se puede llegar a pensar en políticas que sostengan este derecho, si bien no es nada definido, que se pueda cambiar la *net*, planes o programas que prevean que los chicos puedan renovarlas. Se puede pensar. Este gobierno se ha caracterizado por las decisiones políticas siempre en clave de garantizar derecho, ampliar derechos y favorecer a los que menos tienen. Son cuestiones que hay que pensar, no hay definiciones aún. Los jóvenes ya tienen acceso y una herramienta que les permite acceder, hay una primera garantía; de ahí en más, hay que ver cómo seguir avanzando. Esta política va acompañada de un proyecto de país que genera inclusión en todos los sentidos. Hemos visto chicos que tienen la *net* y acceden a comprarse un celular; o el acceso a una computadora en la casa que antes no había, a Internet. Toda esa convergencia también ayuda y realza el valor de tener la *net*. Yo creo que hay que seguir pensando cuestiones para ampliar más el acceso a la tecnología.

¿Podrías especificar acerca de la propia política de evaluación del Programa Conectar Igualdad?

Ése es un rasgo hiperdistintivo del programa. La evaluación es imprescindible porque no es común y se da desde una mirada de compromiso con las políticas que se

desarrollan y con la ciudadanía en general. Lo evaluamos en clave de mejorarlo. Tomamos la definición política de incluir y garantizar derechos educativos. Hay un desafío enorme porque no tiene precedentes, vamos pensando cuestiones sobre la marcha y, además, las evaluamos. Esta evaluación tiene que ver con todos los actores que forman parte del programa, incluimos, por supuesto, a las universidades y a los especialistas, pero tenemos un acervo enorme con una fuerte impronta territorial, y a partir de eso construimos y rediseñamos la política, siempre en clave de generar calidad educativa, de contribuir al fortalecimiento de la educación pública, que los alumnos vean logrado su derecho de aprender y los docentes su derecho de enseñar. Hay una definición política de compromiso hacia la ciudadanía. A partir de esta evaluación redefinimos y generamos nuevas políticas. De hecho, el reciclado tiene que ver también con esto de evaluar y repensar lo que pasa en el territorio.

En relación a la impronta territorial, a lo largo del Programa vimos diferentes necesidades en los docentes, alumnos y directivos, y en función de esto definimos políticamente el diseño de un sistema operativo propio. Se trata de un software libre, un sistema operativo del Estado nacional que toma en cuenta todas las necesidades e inquietudes surgidas en el territorio. Lo hacemos entre todos, porque tiene desarrollos de software y de aplicaciones de todas las provincias. Los jóvenes pueden acceder a él. Todo lo que está es gratuito, es de código abierto, entonces, cada región puede rediseñar y producir en función de sus necesidades.

El Programa sigue la línea de otros (YPF, los ferrocarriles) en cuanto a soberanía tecnológica, un montón de cuestiones que tienen que ver con fomentar las vocaciones científico-tecnológicas de los jóvenes y la industrialización de nuestro país. El hecho de haber generado un sistema operativo propio va en esa línea. Eso es muy distintivo. El proyecto de Venezuela también tiene un sistema operativo propio, nosotros estamos en comunicación con ellos e interactuamos, pero no es para todos los proyectos de inclusión digital. Acá, desde que nació Huayra⁹ en 2012, todas las máquinas vienen con doble *booteo*, *Huayra* y *Windows*, pero cuando los chicos la prenden aparece *Huayra* como primera opción. Hay una cuestión de construcción, de trascender, que los pibes sean productores de conocimiento con sentido y para otros. Por ejemplo, tenemos una docente de Tierra del Fuego que armó con sus alumnos una tabla periódica con imágenes y música.¹⁰ Es

un producto maravilloso que vamos a incluir en *Huayra*. No es la producción de un ingeniero que hizo un desarrollo de *software*, es la producción de una escuela que va a la comunidad, al país entero, y que otros docentes van a poder utilizar, modificar, adaptar, ampliar y expandir. Todo eso queremos fomentar. Si hablamos de futuro, el de Conectar se ve garantizado por tener un sistema operativo que es nuestro, adaptado a estas necesidades, de código abierto y que permite la construcción colaborativa de conocimiento.

A la luz de la experiencia del PCI ¿qué recomendaciones o sugerencias harías para otros modelos implementados o en vías de implementación, como el caso de México donde se está en una fase inicial de aplicación del modelo Uno a Uno en tres estados de la República?

Primero creo que no hay que caer en la lógica de “¿Entregaron las máquinas sin capacitar a los docentes?”. Yo no habría tomado la decisión de hacer primero una capacitación y después entregarles las computadoras. Sí es un acierto poner la disposición tecnológica en las escuelas, porque trasciende lo pedagógico y porque genera igualdad de oportunidades en un montón de aspectos. Es una cuestión que yo sostendría. Sí, me parece que las políticas de inclusión digital tienen que entrar de lleno en el sistema educativo y no plantearlas como transversales o por fuera de éste. En ocasiones hubo que hacer un recorrido en institucionalizar, en que estuviera entramado con las políticas desarrolladas en el nivel secundario o nivel superior.

Lo más fuerte en cuanto a garantía de derecho es que nuestros jóvenes se formen, aprendan, y enseñen con tecnología, esto tiene que ver con una propuesta actualizada a los tiempos que corren y con garantizar y democratizar el acceso al conocimiento. Cualquier programa de inclusión digital tiene que estar en el centro de la enseñanza y en el centro del sistema.

En cuanto a la capacitación, yo recomendaría siempre lo situado, el trabajo territorial en la escuela, con la comunidad de práctica de la escuela, dejando capacidad instalada, generando la condición de posibilidad de que eso viva en la escuela y sea llevado por docentes y alumnos.

Por último, recomendaría favorecer el puente de las *netbooks* con la comunidad, que vaya a las casas, esto es un punto muy importante.

Buenos Aires, Argentina,
26 de septiembre de 2014

Notas

- ¹ El Programa Conectar Igualdad, creado por el Decreto Presidencial N° 459/10, instaura el modelo “Uno a Uno” (una computadora por alumno) a escala nacional, mediante la entrega de *netbooks* a todos los alumnos y docentes de escuelas secundarias de gestión pública estatal e institutos superiores de formación docente. El PCI ha sido implementado, desde fines del año 2010, conjuntamente por los ministerios de Educación y de Planificación, la Jefatura de Gabinete y la Administración Nacional de Servicios de Seguridad Social.
- ² Administración Nacional de Servicios de Seguridad Social.
- ³ Hasta el 2 de octubre de 2014, el PCI lleva entregadas y planificadas en entrega 4.630.872 *netbooks* y ha equipado a 10.763 escuelas en toda la Argentina.
- ⁴ [educ.ar](http://www.educ.ar) (www.educ.ar) es el portal educativo del Ministerio de Educación de la Argentina. Es un sitio con contenidos, plataforma de formación a distancia y otros servicios del mundo digital destinados a docentes, alumnos, familias, directivos, investigadores y organizaciones para incorporar las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) a la educación de la Argentina.
- ⁵ “Primaria Digital” es la línea de integración pedagógica de las TIC para el nivel primario del Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Este programa se desarrolla en tres ejes de acción: entornos multimediales y materiales; capacitación a docentes y equipos técnicos; equipamiento de aulas digitales móviles para las escuelas del nivel primario de todo el país. Para más información puede consultarse el sitio <http://www.me.gov.ar/primariadigital/>.
- ⁶ Este evento, que ya cuenta con su segunda edición, es una oportunidad de conocer desde adentro y en la voz de los protagonistas las experiencias innovadoras que vienen desarrollando los estudiantes junto con sus docentes a través de las *netbooks* del Programa Conectar Igualdad en las escuelas de todo el país: una radio *online* basada en *software* libre, experimentos de Física, programación de robots y tecnología satelital, entre otros.
- ⁷ Para más información sobre este proyecto, consultar <http://portales.educacion.gov.ar/conectarigualdad/noticias/estudiantes-crearon-un-banco-de-ensayo-de-motores-aeronauticos/>.
- ⁸ La normativa del PCI establece que las *netbooks* son entregadas en comodato a las y los estudiantes de la escuela secundaria. Una vez que terminan el último año sin adeudar materias, las *netbooks* pasan a ser de su propiedad.
- ⁹ *Huayra* es el sistema operativo propio y libre desarrollado por Conectar Igualdad, que nace a partir de las necesidades de los docentes y estudiantes para favorecer la inclusión de TIC y promover el *software* libre como una nueva forma de construcción de conocimiento y aprendizajes. Para más información, consultar <http://huayra.conectarigualdad.gob.ar/>.
- ¹⁰ Para más información sobre esta iniciativa, <consultar <http://portales.educacion.gov.ar/conectarigualdad/noticias/experiencias-una-escuela-de-ushuaia-creo-una-tabla-periodica-a-base-de-musica-arte-y-software-libre/>>.

Recibida: 28 de septiembre de 2014

Aceptada: 30 de septiembre de 2014

* Entrevistador: Sebastián Benítez Larghi

Licenciado en Sociología (Universidad de Buenos Aires, uba). Magíster en Sociología de la Cultura (Instituto de Altos Estudios Sociales-Universidad Nacional de San Martín). Doctor en Ciencias Sociales (uba). Docente en el doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Director del proyecto “Reflexiones críticas acerca de las estrategias de evaluación de modelos de inclusión y alfabetización digital Uno a Uno en familias de sectores populares en la región. Los casos de Argentina, México y Uruguay” inscripto dentro del programa Hacia un Consenso del Sur, financiado por la Subsecretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación Argentina. <sebastianbenitezlarghi@gmail.com>.

Cómo citar esta entrevista:

Benítez Larghi, Sebastián, (2014), “Abrir la escuela hacia el afuera y el afuera hacia la escuela. Las ‘netbooks’ en el centro de la escena. Entrevista con Laura Penacca, coordinadora nacional del Programa Conectar Igualdad de la Argentina”, *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, núm. 34, septiembre-octubre, pp. 138-144, en <http://version.xoc.uam.mx/>.

El Plan Ceibal

Experiencia pionera del modelo Uno a Uno

(una computadora, un niño) en América Latina.

Entrevista a Laura Bianchi, ex colaboradora
y asesora del Plan Ceibal

Por Rosalía Winocur*/
Universidad Autónoma Metropolitana, México, DF

Introducción

DENTRO DEL CONJUNTO DE POLÍTICAS y programas de inclusión digital implementadas en la región desde hace más de dos décadas, la aplicación del modelo *Uno a Uno* de la OLPC (*One laptop per child*) representa la apuesta más ambiciosa de los gobiernos para reducir la brecha digital. El caso emblemático lo constituye el Plan Ceibal de Uruguay, programa pionero que distribuyó computadoras portátiles XO³ a todos los niños de primaria y secundaria para que las utilizaran en el escuela pero también en sus casas, con el fin de socializar su uso entre la familia. Sus antecedentes se remontan a noviembre de 2006, cuando Nicholas Negroponte realizó una visita a Uruguay en la que se definieron las directrices de lo que se convertiría, por decreto presidencial publicado en abril de 2007, en el Plan Ceibal (*Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea*). Este plan tuvo como propósito fundamental dotar a todos los estudiantes y maestros de las escuelas públicas uruguayas de computadoras personales, del modelo fabricado por OLPC, denominado XO, y de conectividad a Internet. El proyecto, que forma parte del *Programa de Equidad para el Acceso a la Información Digital* (PEAID), se planteó generar condiciones de equidad en el acceso a las nuevas tecnologías, trascendiendo la brecha digital concebida no sólo como acceso, sino también como todo tipo de condiciones que limitan efectivamente el uso y la apropiación de éstas.²

A ocho años de la implementación del Plan Ceibal en Uruguay, se plantean las preguntas obligadas sobre los logros y limitaciones de la experiencia. Con este propósito, nos pareció muy oportuno entrevistar a Laura Bianchi, quien jugó un papel muy importante como colaboradora y asesora de dicho programa de inclusión digital en diferentes momentos y desde distintas funciones a lo largo de su historia. Entre otras actividades, coordinó el Área de Cooperación Nacional e Internacional y Vínculo con la Comunidad del Plan, donde colaboró en el diseño e implementación del programa de cooperación y vínculo educación-comunidad-programa, para la promoción del trabajo con la comunidad, la participación de la sociedad civil (voluntariado) y la generación de acuerdos de cooperación interinstitucional, en la mira de promover el emprendedurismo social como soporte para la sustentabilidad de

The Ceibal Plan. A pioneering experience of the One to One model (a computer, for each child) in Latin America. Interview with Laura Bianchi, ex collaborator and assessor of the Plan Ceibal

Pp. 145-150, en *Versión. Estudios de Comunicación y Política*

Número 34/septiembre-octubre 2014, ISSN 2007-5758

<<http://version.xoc.uam.mx>>

los proyectos de inclusión digital. En esta misma perspectiva también brindó asesoría para la promoción del valor social de las TIC en el Centro Ceibal para el Apoyo a la Educación de la Niñez y la Adolescencia.

¿Cómo llegaste al Ceibal?

Ingresé por un llamado del LATU³ para coordinar el Programa de Apoyo y Seguimiento del Plan Ceibal. El objetivo era formular un programa para desarrollar actividades de cooperación y vínculo con la comunidad mediante voluntarios y organizaciones colaboradoras. En ese entonces Ceibal recibía el apoyo de una red de voluntarios de todo el país, la Red de Apoyo al Plan Ceibal, RAP Ceibal, con más de mil voluntarios. RAP es una red social organizada en nodos departamentales conectada a una coordinación central metropolitana. La base de la coordinación era el uso de la plataforma Internet y de las redes sociales. Su vinculación con Ceibal fue desde el mismo 2007, porque estaban vinculados a la generación 83 (movimiento estudiantil de la Universidad de la República (UR), a la cual perteneció el ingeniero Brechner, presidente de Ceibal. Asimismo, se estaba implementando un acuerdo con dicha universidad a través del Sector de Extensión Universitaria, que creó el proyecto Flor de Ceibo con la participación de docentes y estudiantes.

Poco tiempo después se creó el Board Social de Ceibal (2008-2009) del cual pasé a formar parte junto con Ana Laura Rivoir de Observa TIC (CCSS/UR), Rubén Tansini del Departamento de Economía (CCSS/UR), Ana Laura Martínez de Ceibal, Lucía Pittaluga del PNUD, investigadora de la UR, y Juan José Goyeneche del Instituto de Estadística (CSS/UR). Esta comisión se creó a los efectos de atender demandas sobre investigaciones que tanto la Universidad de la República como otras organizaciones querían comenzar a desarrollar. Tal espacio de “reflexión” dio lugar a pensar el “área social” en Ceibal. Hasta ese momento las actividades sociales no contaban con un espacio orgánico y básicamente lo que existía eran las áreas de Vínculo con la Comunidad, Evaluación y Monitoreo, y Capacitación, las cuales no contaban con un plan de trabajo integrado, siendo que sus actividades de una manera u otra estaban vinculadas.

Después de siete años de haberse implementado el Plan Ceibal, ¿cuáles consideras que son sus principales logros?

Asumimos logros en términos de alcanzar los objetivos que se propone el Plan: abatir la brecha digital y de conocimiento, posibilitando un mejor y mayor acceso a la educación y la cultura. Siendo además que en el contexto de la Agenda Digital del Uruguay, la principal contribución del Plan es visualizada dentro del Objetivo 3, TIC para la educación.

En primer lugar, el objetivo más inmediato y de mayor visibilidad fue el impacto en los niveles de acceso a las tic en términos de equidad. Principalmente en la disposición de computador, en este caso por la laptop entregada a los niños y niñas de educación primaria y media y luego en el acceso a Internet, sobre todo a través de la conectividad en los centros educativos. En tres años prácticamente la población en el quintil más bajo de ingresos llegó a estar igual que el quintil más alto en términos de acceso a PC. Este logro además se asoció a la modalidad de gestión adoptada por Ceibal: apegada a resultados para lograr mayor eficiencia y eficacia básicamente en términos de cobertura.

En segundo lugar, la contribución de colocar en relieve la importancia de pensar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva del alumno, y de comenzar a considerar el mundo de significados de los niños y de los adolescentes como parte de las posibilidades de promoción del aprendizaje, sobre todo de un aprendizaje más pertinente. El hecho que una herramienta para el aprendizaje pudiera ser de dominio del alumno tanto como del maestro contribuyó, aunque más no sea desde la resistencia, a cuestiones como las que plantea César Coll sobre lo que denomina significatividad, por lo cual llama la atención sobre la idea de que promover aprendizajes significativos no implica necesariamente que los alumnos aprenden lo que los docentes les enseñan, en el sentido de una correspondencia biunívoca. El espacio de autonomía del alumno comienza a dejar de ser una declaración y hay un instrumento que media en el proceso, que lo vuelve más palpable y que le otorga reconocimiento porque se hace visible. Esa visibilidad, en una primera instancia, es reconocida por los docentes en un incremento del interés de los alumnos en las aulas, principalmente en la motivación para estudiar.

En esta línea, la idea de abordar un enfoque constructivo del aprendizaje comienza a escribir algunos capítulos que se adentran más allá de la teoría pedagógica y caminan —dada la inexorable presencia de la *ceibalita*— hacia la acción, y de ella a la reflexión, como oportunidad de encarar una práctica distinta. Quizás aún no haya una evidencia sistemática de cambio en la práctica docente pero sin duda es una oportunidad. Algunos docentes aprovechan esas oportunidades creando redes de intercambio ante los desafíos de la presencia de Ceibal en el aula y en la vida cotidiana.

Estos espacios se están constituyendo en comunidades de práctica de los educadores, quienes también cuentan con el entorno de TIC desplegado por el Plan, incluyendo contenidos y plataformas.

Por otro lado, en el contexto en que se desarrollan estos procesos, el vínculo del centro educativo con las familias se ha visto renovado por nuevas oportunidades de intercambio, ya sea porque los padres son responsables solidarios por el bien que sus hijos reciben, o por las expectativas y usos que la *ceibalita* despierta en los hogares, en tanto padres y ciudadanos.

¿Y sus limitaciones?

Desde sus inicios el Poder Ejecutivo impulsó que la gestión del Plan Ceibal estuviera a cargo de una entidad paralela e independiente del sistema educativo para aplicar un enfoque de gestión por resultados con atención a la eficiencia. Al alcanzar el 100% de la cobertura de escolares y maestros de la educación pública en un tiempo récord, esta decisión fue legitimada por una amplia aprobación de la ciudadanía. De cualquier forma, ciertos sectores vinculados a la educación y al ámbito académico percibieron la adopción de dicha modalidad como una retirada del Estado de la atención directa de objetivos esenciales, como garante de derechos, en este caso de los educativos y de equidad social.

Desde el surgimiento de Ceibal existieron comisiones técnico-pedagógicas integradas por técnicos y autoridades del sistema educativo, y actualmente integran el Directorio representantes del sistema. No obstante, debemos considerar que estos sectores fueron los que cuestionaron la reforma educativa de los noventa por utilizar estructuras paralelas para su implementación. Pensaban que su objeto era “puentear” la institucionalidad para evitar la discusión y participación de los docentes, sustituyéndola por una tecnocracia que se entendían contraría a los principios de autonomía de la educación. Es factible que este ambiente haya incidido en el atenuado involucramiento de los docentes. Se suma que el cambio se implementó de manera acelerada —tomando en cuenta que se involucró al universo de maestros del sistema educativo público—, junto con la percepción de los docentes de una baja consulta y participación.

La implementación fuera del marco institucional del sistema educativo complejiza la coordinación, entre otros aspectos, porque las regulaciones sobre las condiciones del trabajo docente, y sobre todo su seguimiento y evaluación a través de las direcciones e inspecciones, están fuera del ámbito de gestión del Plan, a no ser por las articulaciones a nivel de la conducción política.

El modelo de gestión adoptado ha permitido buenos indicadores de gestión del Plan. Quizás en el largo plazo puede ser factible que surjan interrogantes sobre la continuidad y sustentabilidad de los procesos generados, como lo indican las conclusiones de evaluaciones de otras políticas públicas implementadas de forma similar.⁴

¿Se modificaron los objetivos iniciales?, ¿en qué sentido?, ¿por qué?

Es difícil establecer esto desde una perspectiva de planificación sistemática, porque el Plan fue desarrollando sus metas y acciones desde un núcleo básico asociado a la distribución de *laptops* en la modalidad 1 a 1 y los fundamentos de la misma, principalmente vinculados a la disposición de 24 horas del computador, en términos de autonomía de uso y de entornos.

A medida que se implementaba y se realizaban evaluaciones, algunos objetivos implícitos, como que el acceso promovería en forma lineal el uso y con ello el impacto en la brecha, mostraban problemas. Las evaluaciones evidenciaban dificultades para alcanzarlos. Éstas estaban asociadas a causas múltiples y complejas que no eran sólo tecnológicas o por las características de los dispositivos o de los soportes. La explicación demandaba también incluir aspectos relevantes como las condiciones de origen y el capital cultural de las familias. Además se sumaban la cuestión del involucramiento y la formación de los docentes.

Entonces, la organización de Ceibal empieza a desarrollar transformaciones hacia los objetivos educativos y sociales. En lo educativo, promoviendo contenidos y plataformas orientadas a facilitar el trabajo de los docentes y la gestión del centro; en el contexto educativo, con programas como Aprender Tod@s, que se enfoca en los centros de contexto crítico para trabajar con las familias promoviendo comunidades de aprendizaje; y en lo social, a través de acuerdos interinstitucionales con organizaciones sociales y unidades descentralizadas de

organismos gubernamentales y municipales, proveyendo conectividad en espacios públicos y apoyando estrategias de capacitación para alfabetización digital junto con la provisión de *laptops*.

En la última etapa se ha intensificado el enfoque hacia los objetivos educativos y pedagógicos, incorporando el programa de inglés, la red nacional y global para la generación de conocimiento, plataforma PAM, etcétera.⁵

¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta el Plan Ceibal en estos momentos?

Algunos ya los hemos adelantado en los apartados anteriores en referencia a la institucionalidad y el involucramiento de los docentes. Por lo pronto, en relación a una posible transición hacia un mayor involucramiento del sistema educativo, pensar en conjunto claves de innovación a la luz de la acumulación que Ceibal tiene en este sentido. Lo cual es altamente requerido desde la sociedad en su conjunto para el sistema educativo.

Existe consenso en la necesidad de que las innovaciones educativas hagan foco en el campo de la gestión del centro educativo. En lo que sigue para el Plan —y para el propio sistema educativo— esto parece ser uno de los principales desafíos para pensar la gestión de la educación a futuro en forma integral. Entre otras cosas, las tic tienen la cualidad de facilitar la creación de estrategias de trabajo interactivo y en red, con ellas se pueden atenuar los controles burocráticos y centralizados del sistema para ir hacia una gestión por resultados mediante la promoción de proyectos desarrollados por los propios centros educativos. Una visión más descentralizada debería promover la colaboración entre centros de una misma región, así como entre aquellos centros interesados en ciertos temas relacionados con los núcleos problemáticos o de mejora de su gestión.

Complementariamente, parece necesario promover la evaluación educativa en un sentido exhaustivo, desarrollando estrategias, propias y/o con otras instituciones, que permitan abordar desde enfoques metodológicos diversos la variedad de situaciones problema que tiene el nivel de despliegue actual del Plan. En esta misma línea, sería interesante que pensara en un modelo de promoción de investigaciones llevadas adelante por

los propios docentes y los agentes sociales a cargo de las experiencias en el territorio.⁶

Respecto a otras experiencias de aplicación del modelo 1 a 1 en la región, ¿qué diferencias y/o especificidades encuentras en la implementación del Plan Ceibal?

La principal es que Ceibal es una política de cobertura universal en términos de matrícula de educación pública primaria y media, incluyendo a los maestros. También se han distribuido *laptops* en laboratorios y bibliotecas, en espacios públicos de barrios urbanos de contexto crítico y para programas con énfasis en objetivos de inclusión social con niños y niñas. Esta opción permitió visualizar el impacto significativo de tal penetración en el abatimiento de la brecha de acceso a las TIC, aspecto que ha puesto a Uruguay en los primeros lugares de América Latina y el Caribe.

Asimismo, esta saturación ha generado demandas, expectativas (de innovación, de integración rural, desarrollo de *software*) e iniciativas no sólo a nivel educativo, sino en otros sectores como el social y de gobierno. La densidad de la presencia de la tecnología de la vida cotidiana es un hecho ineludible y por consecuencia trae propuestas y acomodaciones diversas, además de cuestiones e interrogantes de sostenibilidad técnica-financiera, pensando en fondos públicos, sobre la actualización y recambio de equipos, soportes, plataformas, etcétera. Y aquellos países que adoptaron una modalidad más gradual o piloto seguramente están menos exigidos desde este punto de vista.

A la luz de la experiencia del Plan Ceibal, qué enseñanzas y/o recomendaciones podrías señalar para otros países de América Latina, en particular para el caso de México, que está en una fase inicial del proceso de aplicar el modelo 1 a 1 en tres estados de la República.

Lo principal es identificar los conocimientos y herramientas ya existentes en el sistema educativo, sobre todo que sean significativos y reconocidos por los docentes —y si es posible, por la comunidad educativa—, de manera de facilitar la apropiación de los objetivos y estrategias que se propongan para la implementación.

La modalidad 1 a 1 tiene como base el enfoque constructivista que hace hincapié sobre el sujeto como actor principal del proceso de aprendizaje. En este sentido, aprovechar la oportunidad del uso de las herramientas

y de los aplicativos para empoderar al aprendiz y al docente, éste último en tanto mediador fundamental en el aprendizaje.

También atender a las ventajas que conlleva su aplicación en comunidades rurales que tienen restringidas sus opciones en materia de servicios educativos y culturales, en programas de atención a niños y niñas con necesidades educativas especiales o para jóvenes que trabajan y requieren propuestas educativas más flexibles para dar continuidad a sus estudios.

Por último, atender a las posibilidades de mejoramiento de la gestión, principalmente de los centros educativos. Por un lado, en cuanto a los sistemas de información que tantas dificultades presentan para generar insumos en tiempo y forma para la toma de decisiones. Por otro, como apoyo para una conducción más autónoma e integradora por parte de la dirección de cada centro y de involucramiento de la comunidad educativa en su conjunto, incluyendo a las familias, tendiendo a la generación de verdaderas *comunidades de aprendizaje*.⁷

Montevideo, Uruguay,
31 de agosto de 2014

Notas

¹ También conocida como la “computadora de 100 dólares”, o “la máquina de los niños”, o “Ceibalita” en el caso de Uruguay. Es el modelo desarrollado por la Fundación OLPC y fabricado por Quanta Computer (CBC News, 2007).

² Informe de Monitoreo y Evaluación de Impacto Social del Plan Ceibal 2010.

³ Laboratorio Tecnológico del Uruguay.

⁴ Ver *La reforma educativa en Uruguay (1995-2000): virtudes y problemas de una iniciativa heterodoxa* de Jorge Lanzaro (2004).

⁵ Para más información consultar <www.ceibal.edu.uy>.

⁶ Ver la publicación *Buenas prácticas de la Comunidad Ceibal. El Plan Ceibal como generador de iniciativas de desarrollo local* (2014), de la investigación “Impactos del Plan Ceibal en el desarrollo humano local” llevada a cabo, por acuerdo PNUD-Ceibal, de diciembre de 2010 a diciembre de 2011. Equipo de investigación Laura Bianchi (coord.) y Sofía Laborde.

⁷ Bianchi entiende este concepto como lo expresa Rosa Ma. Torres (2001) en su artículo “Comunidad de Aprendizaje. La educación en función del desarrollo local y del aprendizaje”: “Una *Comunidad de Aprendizaje* es una comunidad humana y territorial que asume un proyecto educativo y cultural propio, enmarcado en y orientado al desarrollo local integral y el desarrollo humano, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, gracias a un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias, sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar dichas carencias”. En <https://www.innova.uned.es/webpages/educalia/comunidad_de_aprendizaje_la_educacion_en_funcion_del_desarrollo_local_y_del_aprendizaje.pdf>.

Referencias

- Bianchi, L. (2010), “Las acciones voluntarias en el Plan Ceibal. Cómo las comunidades y las redes sociales pueden crear nuevos entornos para la ciudadanía que se renueva”, en G. Cyranek (ed.), *Movilización social para Ceibal. Miradas al contexto nacional e internacional de proyectos de un computador por niño*, Montevideo, Unesco, pp. 157-165, en <www.unesco.org/uy/ci/publicaciones/CeibalLibroColor.pdf>.
- Bianchi, L. (2013), “El modelo uruguayo del Plan Ceibal: logros y aprendizajes de innovación en integración de tecnología para una educación inclusiva”, *Revista Buena Voluntad*, edición conmemorativa, en <<http://www.boavontade.com/es/sites/default/files/pdf/bv-desenvolvimiento-sustentavel-2013-es.pdf>>.
- Bianchi, L., coord. (2014), *Buenas prácticas de la comunidad ceibal. El Plan Ceibal como generador de iniciativas de desarrollo local*, Montevideo, Centro Ceibal/PNUD, en <http://www.uy.undp.org/content/uruguay/es/home/library/democratic_governance/publicacion-ceibal/> [fecha de consulta: 20 de septiembre de 2014].
- Bianchi, L. y G. Spiller (2012), *Plan Ceibal. Equidad, tecnología y educación para el desarrollo humano. Implementación, desarrollo, lecciones aprendidas*, Montevideo, Centro Ceibal, en <<https://www.yumpu.com/es/document/view/18975833/equidad-tecnologia-y-educacion-para-el-desarrollo-humano>>.
- CBC News (2007), “Give one, get one: ‘\$100 laptop’ project to sell to public”, *CBC News*, 24 de septiembre, en <<http://www.cbc.ca/technology/story/2007/09/24/xolaptops.html>> [fecha de consulta: 21 de enero de 2014].
- Ceibal (2010), *Informe de Monitoreo y Evaluación de impacto social del Plan Ceibal 2010*, Montevideo, Área de Monitoreo y Evaluación del Plan Ceibal.
- Lanzaro, J. (2004), *La reforma educativa en Uruguay (1995-2000): virtudes y problemas de una iniciativa heterodoxa*, Serie Políticas Sociales, núm. 91, Santiago de Chile, Cepal-Naciones Unidas.
- Torres, R. M. (2001), “Comunidad de Aprendizaje. La educación en función del desarrollo local y del aprendizaje”, ponencia, *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*, Barcelona Forum, Barcelona, 5 y 6 de octubre, en <https://www.innova.uned.es/webpages/educalia/comunidad_de_aprendizaje_la_educacion_en_funcion_del_desarrollo_local_y_del_aprendizaje.pdf>.

Recibido: 1 de septiembre de 2014

Aceptado: 9 de septiembre de 2014

***Entrevistadora: Rosalía Winocur**

Profesora e investigadora en el Departamento de Educación y Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y de la Academia Mexicana de Ciencias. Es directora de la revista *Versión. Estudios de Comunicación y Política. Nueva Época*. Ha coordinado numerosos estudios e investigaciones sobre cultura y comunicación en la vida cotidiana de diversos sectores socioculturales. Su última investigación concluida, realizada de 2011 a 2013, fue *Evaluación cualitativa de las experiencias de apropiación de las computadoras portátiles XO en las familias y comunidades beneficiarias del Plan Ceibal* (BID/Ceibal). Su libro más reciente, en coautoría con Rosario Sánchez Vilela, es *Claroscuros de la apropiación digital. Familias pobres y computadoras* (en proceso de evaluación en la editorial Fondo de Cultura Económica). <winocur@correo.xoc.uam.mx>.

Cómo citar esta entrevista:

Winocur, Rosalía (2014), "El Plan Ceibal. Experiencia pionera del modelo Uno a Uno (una computadora, un niño) en América Latina. Entrevista a Laura Bianchi, ex colaboradora y asesora del Plan Ceibal", *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, núm. 34, septiembre-octubre, pp. 145-150, en <<http://version.xoc.uam.mx/>>.

Conectando a México

Entrevista con Carmen Enedina Rodríguez Armenta

Por María Elena Meneses Rocha y Alejandro Martín del Campo*
 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, campus ciudad de México

MÉXICO CONECTADO es el proyecto del gobierno de la República que contribuye a garantizar el derecho constitucional de acceso al servicio de Internet de banda ancha, promueve el despliegue de redes de telecomunicaciones para llevar conectividad a 250.000 sitios y espacios públicos, tales como escuelas, centros de salud, bibliotecas, centros comunitarios o parques, en los tres ámbitos de gobierno: federal, estatal y municipal.

La Universidad de Guadalajara fue contratada por la Secretaría de Comunicaciones y Transportes del gobierno de la República como Instancia Coordinadora Nacional del proyecto México Conectado —operado por la Coordinación de la Sociedad de la Información y el Conocimiento—, para instalar y coordinar en todas las entidades federativas Mesas de Coordinación, el Comité Técnico de la Conectividad y el Comité de Uso y Aprovechamiento de la Conectividad Social, que son fundamentales para este proyecto.

En este número de *Versión* conversamos con Carmen Rodríguez Armenta, coordinadora general administrativa de la Universidad de Guadalajara y directora general de la Instancia Coordinadora Nacional del proyecto México Conectado.

Carmen Rodríguez Armenta es ingeniera en Computación, maestra en Administración por la Universidad de Guadalajara y maestra en la Sociedad de la Información del Conocimiento por la Universidad Oberta de Cataluña. Experta en el área de tecnologías aplicadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje y programas de inclusión social. Miembro de la Academia de Ingeniería. Ha participado como asesora en el Senado de la República para temas de telecomunicaciones y como coordinadora nacional de los estudios de factibilidad del proyecto de 40 ciudades con banda ancha (red NiBA), proyecto de la Secretaría de Comunicaciones y Transportes.

¿Cuál es el estado actual de la conectividad en México?

De la misma manera que México es una amalgama de culturas, también lo es en conectividad; el Distrito Federal tiene cerca del 60%. Sin embargo, podemos observar que en estados del sur del país, como Chiapas, Oaxaca, Guerrero, menos del 30% de ciudadanos acceden a las tecnologías de información a través de Internet y son al mismo tiempo los que menor índice de desarrollo humano registran.

De acuerdo con cifras del Instituto de Geografía y Estadística (Inegi) correspondientes al 2011, el 59% de los mexicanos mencionó que no tiene acceso a Internet por falta de recursos económicos. Lo anterior propicia que se tengan dos Méxicos: uno conectado a Internet, con carreteras, con servicios básicos, como el Distrito Federal, Nuevo León o Jalisco, y otro que carece de servicios en sus comunidades más alejadas o incluso dentro de una misma zona metropolitana.

Connecting Mexico Interview with Carmen Enedina Rodríguez Armenta

Pp. 151-155, en *Versión. Estudios de Comunicación y Política*

Número 34/septiembre-octubre 2014, ISSN 2007-5758

<<http://version.xoc.uam.mx>>

¿Cómo llevará el Estado mexicano conectividad a un país, como lo acaba de describir, tan diverso, inequitativo y con una orografía tan compleja?

Con la modificación del artículo 6° de nuestra Carta Magna en 2013,

los mexicanos tenemos derecho de acceso a las tecnologías de información y comunicación así como a los servicios de telecomunicaciones, incluidos el de banda ancha e Internet, los cuales debe garantizar el Estado mexicano.

En este sentido, el gobierno de la República comienza con tres estrategias básicas de conectividad. Una de ellas es a través de la red compartida que se desplegará en la banda de 700 Mhz; otra es la ramificación de la red troncal que actualmente tiene cerca de 30.000 kilómetros de fibra óptica por parte de la Comisión Federal de Electricidad; y una tercera que garantizará la conectividad en 250.000 sitios públicos para 2018, en la que participa de manera activa la Universidad de Guadalajara. La suma de los tres procesos contribuirá a que las poblaciones alejadas (ejidos, centros de salud, etc.) puedan tener conectividad.

El gobierno federal reconoce la importancia de estar conectados porque sabe que las brechas digitales se transforman en brechas sociales cada vez más amplias; y comienzan a generarse esos dos mundos que cada vez se alejan más a partir de los que tienen y los que no tienen conectividad.

¿Cómo es el proceso institucional para llevar la conectividad a todo el país?

Inicia con la instalación de una Mesa de Coordinación en cada entidad federativa. El objetivo es conjuntar a todos los involucrados: el gobernador del estado, el secretario de Comunicaciones y Transportes, la Coordinadora de la Sociedad de la Información y el Conocimiento (CSIC) de la Secretaría de Comunicaciones y Transportes (SCT), los delegados federales en el estado, los titulares de las secretarías en la entidad, la Universidad de Guadalajara como Instancia Coordinadora Nacional (ICN) y una universidad local que participa como Instancia Operadora Estatal (IOE). Esta universidad pública seleccionada desempeña un rol muy importante dado que es responsable de hacer el registro de los sitios públicos a conectar.

Con la instalación de la Mesa se ponen en funcionamiento dos comités: el Comité Técnico de Conectividad y el Comité Técnico de Uso y Aprovechamiento de la Conectividad Social. Una de las grandes virtudes de este

proyecto es que, además del tema de conectividad, se trabaja la función sustantiva, es decir, con la identificación de aplicaciones que van a correr sobre esa red e incluso el ancho de banda necesario para su operación.

Una vez que este comité determina la conectividad, el de Uso y Aprovechamiento de la Conectividad Social verificará cuáles son las aplicaciones disponibles y podrá compartir con otras entidades mejores prácticas, por ejemplo, un *software* de salud, de educación o algún otro. El gobierno federal determinó incorporar en estos trabajos a las instituciones públicas de educación superior del país para generar y fortalecer sinergias de trabajo con los tres órdenes de gobierno.

La SCT firmó un convenio con la Universidad de Guadalajara para hacerse acompañar en todo el proyecto a nivel nacional, y nosotros, precisamente, con esa sensibilidad de universidad pública, quisimos ir a los demás estados fortalecidos por universidades hermanas que conocen muy bien el estado que guarda la entidad en los indicadores de conectividad. En este sentido, la Universidad de Guadalajara se apoya en cada entidad de una institución de educación superior para acompañar el proceso de diagnóstico de sitios a conectar.

Los Comités Técnicos de Conectividad se encargan de verificar los sitios públicos que las secretarías y las delegaciones reportan en una base de datos de 64 campos que contiene información, como georreferenciación, electrificación, etcétera. El proceso inicia cuando los estudiantes universitarios, organizados por especialistas y profesores de la IOE, integran cuadrillas para revisar físicamente si existe o no ese sitio y cuáles son sus condiciones.

Lo cual es uno de los grandes aciertos que ofrece esta colaboración y hace particularmente novedoso al programa federal.

Los alumnos de universidades públicas estatales son quienes visitan y validan los sitios por conectar. Esto trae un formidable aprendizaje para los universitarios, pues recopilan las expresiones de las comunidades de manera directa cuando se les informa del proyecto de conectividad. Reciben testimonios en campo de cómo mejoraría la comunicación con los familiares que han tenido que emigrar, o en el uso de procesos de telemedicina o en una escuela de una comunidad alejada.

El sistema que se desarrolló también cuenta con un espacio para compartir infraestructura, es decir, si ya tienen algunas torres o equipos de telecomunicaciones en el lugar. Existen algunos estados, como Yucatán o Jalisco, que han hecho esfuerzos importantes para tener conectividad a través de ductos, torres u otros equipos que se

pueden usar y poner a disposición de México Conectado. El inventario es importante porque las economías de escala que se generan a partir del registro apoyan y refuerzan el proyecto.

La Universidad de Guadalajara cuenta con un enlace en cada estado: un miembro de nuestro equipo se va físicamente a vivir a la entidad federativa a conectar para tener una comunicación directa con nosotros. El proceso de verificación por parte de la universidad estatal es muy importante. Por ejemplo, en el caso de la Secretaría de Educación Pública, el mismo inmueble por la mañana es la Escuela Primaria Benito Juárez y por la tarde es la Escuela Primaria Miguel Hidalgo; y al constatar esto no lo estamos contabilizando doble, como sucedía antaño.

¿Cómo se incorporó a la Universidad de Guadalajara?

La Secretaría de Comunicaciones y Transportes, a través de la CSIC, cuya titular es la maestra Mónica Aspe Bernal, nos invitó a participar en el proyecto. Hicimos una propuesta y ha sido muy interesante todo el proceso constructivo del proyecto, que parte de un espíritu de colaboración social muy importante. Nosotros, como institución pública, permanecemos atentos y dispuestos a contribuir a estos esfuerzos con el capital intelectual y la experiencia profesional. Es una distinción y una enorme responsabilidad para la Universidad de Guadalajara ser participe de este proyecto de gran alcance nacional y además es una valiosa oportunidad para retribuir a la sociedad que deposita su confianza en la educación pública.

La Universidad de Guadalajara sabe del potencial que Internet puede aportar para mejorar la calidad de vida de los mexicanos y por eso aceptamos el reto. No hubo ni hay ningún otro proyecto de esta naturaleza en el país.

¿Qué tipo de conectividad va a brindar México Conectado?

Luego de que los Comités Técnicos de Conectividad tienen el listado de sitios ya validados, se hace un análisis económico de la región y se evalúan las condiciones para una licitación pública atendiendo a las características del estado. Se puede determinar la partición o no del territorio. Lo anterior depende de cada estado y del proceso físico para la conectividad.

Una vez licitados los sitios, el proveedor —aquí es donde entra la industria— evalúa y decide el porcentaje a conectar, y el porcentaje restante se va para otra licitación. Si otro proveedor tampoco puede cubrir los sitios, entonces se conecta vía satélite.

El objetivo es brindar tecnología de conectividad terrestre, pues la satelital tiene costos muy elevados.

Es preciso mencionar que se evalúa toda la gama de posibilidades para generarle al proveedor ciertos estándares tecnológicos y de ancho de banda, ya que éste puede variar dependiendo del sitio: habrá primarias en donde 500 megas serán suficientes, pero habrá comunidades en las que sean necesarios dos o cinco gigas, o incluso una mayor capacidad porque se van a tener procesos de supercómputo. El objetivo es realizar una mejor licitación para incentivar a distintos proveedores y que el mercado entre en competencia en beneficio de los usuarios.

¿Existe una previsión técnica para darle mantenimiento a la conectividad?

¿Qué va a pasar con esta conectividad que va a proveer México Conectado en 20 años?

Veinte años es un periodo muy amplio para las TIC; hace 20 años nadie planeaba traer un teléfono celular todo el tiempo. En este sentido, las licitaciones son por tres años para garantizar la calidad del servicio requerido al proveedor. Además, existirá una mesa de ayuda para que los responsables de cada uno de los 250.000 sitios puedan hablar de inmediato y hacer un reporte. Se programaron pagos mensuales a los proveedores para garantizar la calidad del servicio requerido en sitios públicos en los que seguramente habrá gran demanda.

El objetivo es conjuntar conectividad con servicio, aplicaciones, para romper cualquier resistencia en caso de que existiera.

Expertos y la literatura disponible señalan que si una estrategia digital considera solamente la dimensión técnica, la conectividad y el acceso suelen fracasar.

¿México Conectado contempla otras dimensiones como, por ejemplo, desarrollo de contenidos y educación digital?

Sí, hay una consideración por parte de la Coordinación de la Sociedad de la Información y el Conocimiento que tiene otros programas paralelos relacionados con la inclusión digital y el desarrollo de habilidades digitales. En otras dependencias del Ejecutivo se desarrollan otros proyectos, como el de Mi Compu Mx de la Secretaría de Educación Pública. La conectividad es un habilitador fundamental de la Estrategia Digital Nacional del gobierno de la República.

En su opinión, ¿qué papel debe jugar la academia en el trazo de políticas públicas de conectividad e inclusión digital?

Las universidades están más allá de formar egresados, su aportación a la sociedad debe ser mayor, especialmente en las instituciones públicas de educación superior dado que existen y operan con recursos de los contribuyentes.

Sin duda, el papel de estas instituciones deber ser preponderante en el diseño y operación de las políticas públicas. La ciudadanía debe aprovechar el conocimiento de sus investigadores, de los profesionales que tienen el privilegio y la responsabilidad de mantenerse a la vanguardia, difusión y divulgación del conocimiento. Todas las universidades tenemos mucho que aportar. Es de destacar también la actitud y disposición de todos los rectores de las universidades estatales para colaborar con México Conectado.

¿Cuáles son los desafíos de este proyecto y los retos de México para acceder a la sociedad de la información, y cuáles considera que deberían ser los siguientes pasos?

Considero que el desafío para México Conectado es la comunicación interinstitucional. La Secretaría de Comunicaciones y Transportes, a través de la CSIC, va de la mano con el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, la Secretaría de Educación Pública, la Secretaría de Salud, etcétera. La comunicación entre instancias federales ha sido muy cercana, pues no solamente es el tema de la conectividad, también hay otros programas federales que inciden en el mismo, como el programa piloto de inclusión digital que mencioné anteriormente, mediante el cual se entregan tabletas a los estudiantes de quinto y sexto de primaria.

El primer reto que tenemos es la conectividad, que la infraestructura sea la adecuada y que existan los equipos tecnológicos para conectarse.

El segundo reto, desde mi punto de vista, es el tema de las aplicaciones, de *software*. Como un reflejo social del mundo que habitamos, en Internet habita cualquier cosa. La segunda parte deben ser las aplicaciones en muchos aspectos: ¿cómo en esta vasta información voy a seleccionar las aplicaciones correctas para mi comunidad? ¿Con qué criterios voy a colocar un objeto de aprendizaje que me va a permitir resolver una transformada de Laplace o alguna operación matemática?

En tercer lugar colocaría el tema de la cultura digital y el conocimiento del artefacto para poder llevar a cabo

consultas. Una alfabetización digital apropiada podrá mejorar la calidad de vida y el bienestar de la población.

El reto número cuatro es la productividad.

A partir de la conectividad, las aplicaciones y la cultura digital es necesario ser productivo; porque para eso sirve la conectividad, para aprovechar las tecnologías e impulsar el desarrollo humano, económico y social.

Otro reto es el cambio tecnológico, al que hay que adaptarse pues el proceso es permanente y constante.

Y un reto para los que elaboran las políticas públicas...

En efecto, también son un reto en el trazo de las políticas públicas. En este sentido, las visitas a campo de los tomadores de decisiones son fundamentales para conocer cómo se están generando las actividades. La función de los actores relevantes va más allá al aprobar políticas públicas que incidirán en las comunidades, en la calidad de vida de los ciudadanos.

Finalmente, existe el reto de la comunicación. Debemos compartir el alcance y operación de las políticas y programas públicos para que el ciudadano que está en una comunidad alejada de Puebla sepa que el Legislativo o el gobierno federal están tomando las decisiones correctas; que tenga acceso a la información y sea interlocutor con sus gobernantes. Comunicar las políticas públicas a la población que desconoce cómo acceder a becas y a todo tipo de programas y políticas federales es un reto, alcanzarlo requiere que todas esas acciones estén enmarcadas en buenas operaciones, en mejores prácticas y hábitos de comunicación.

Sin duda hay avances muy importantes en diversos programas y políticas públicas. Vivimos la era de la información y la comunicación,

mantenemos una curva de aprendizaje exponencial y debemos aprovechar el tiempo para conectar a todo el país y participar activamente en la sociedad de la información y el conocimiento.

Recibida: 26 de septiembre de 2014

Aceptada: 28 de septiembre de 2014

***Entrevistadores:**

María Elena Meneses Rocha-Alejandro Martín del Campo

María Elena Meneses Rocha es profesora e investigadora en el Tecnológico de Monterrey, especializada en medios, Internet y cultura digital. Doctora en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Nacional Autónoma de México y miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. Presidenta de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación. <marmenes@gmail.com >.

Alejandro Martín del Campo es doctorando en Estudios Humanísticos y maestro en Análisis Político y Medios por el Tecnológico de Monterrey. Ha colaborado como consultor en medios de comunicación y en proyectos de investigación aplicada sobre medios y tecnología en México y Latinoamérica. <mmdelc.ceis@gmail.com>.

Cómo citar esta entrevista:

Meneses, María Elena y Alejandro Martín del Campo (2014), "Conectando a México.

Entrevista con Carmen Enedina Rodríguez Armenta", *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, núm. 34, septiembre-octubre, pp. 151-155, en <<http://version.xoc.uam.mx/>>.

Reseña de “Evaluación cualitativa de las experiencias de apropiación de las computadoras portátiles XO en las familias y comunidades beneficiarias del Plan Ceibal”*
de Rosalía Winocur Iparraguirre y Rosario Sánchez Vilela



*Inés Dussel** Centro de Investigación y de Estudios Avanzados
del Instituto Politécnico Nacional, México*

SI HAY UNA PROMESA que se ha formulado con fuerza en la última década, ha sido la de la inclusión digital. Partiendo de la convicción de que las nuevas tecnologías traen grandes beneficios a la política, la economía y la cultura, y con el diagnóstico de que hay una enorme disparidad entre distintos sectores sociales y también entre regiones del mundo, muchos gobiernos y organismos multilaterales encararon el desafío de desarrollar programas de inclusión digital, básicamente a través de distribuir equipos entre los sectores más postergados.

En los países del Cono Sur esta promesa tuvo y tiene un componente igualitarista y utópico destacable. Mientras que en los documentos de la oede (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) y del Banco Mundial las tecnologías se asocian prioritariamente a los beneficios económicos que traerán en un mundo globalizado, en los países de América del Sur, sobre todo en Uruguay, Brasil, Argentina y Venezuela, se han articulado discursivamente a retóricas de participación social y de inclusión política y económica. El lenguaje de los derechos plantea a la brecha digital como un asunto a resolver de manera perentoria y como parte de políticas proequidad que buscan redistribuir el acceso a bienes y servicios para generar condiciones más igualitarias entre los distintos sectores sociales.

Review of “Qualitative Evaluation of the appropriation experiences of XO portable computers in families and communities beneficiaries of Plan Ceibal”, by Rosalía Winocur Iparraguirre and Rosario Sánchez Vilela
Pp. 156-160, en *Versión. Estudios de Comunicación y Política*
Número 34/septiembre-octubre 2014, ISSN 2007-5758
<<http://version.xoc.uam.mx>>

Entre esos programas, el pionero y más ambicioso ha sido el Plan Ceibal (Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea), implementado por el gobierno uruguayo desde el año 2007. Tomando la propuesta del programa de Nicholas Negroponte, OLPC (One Laptop per Child), el Ceibal entregó computadoras portátiles (las ceibalitas) a todos los alumnos y docentes de la educación pública y proveyó conectividad en los centros educativos. Comenzó por las escuelas primarias del interior del país, para luego llegar a los grandes centros urbanos; más tarde se expandió a las escuelas secundarias, y actualmente está alcanzando también al nivel inicial y la formación docente. Se trata de una iniciativa interinstitucional e intersectorial lanzada desde la Presidencia de la República, que contó con una participación dominante de los ingenieros en el diseño de los sistemas de apoyo, mantenimiento y reparación de los equipos, y con propuestas de formación y apoyo pedagógico.

Desde que comenzó la implementación del programa se han producido distintas evaluaciones sobre sus alcances, sobre todo en relación a la frecuencia y tipos de uso en la escuela y el hogar (Plan Ceibal, 2011; Pittaluga y Rivoir, 2012), y más recientemente sobre el cambio en los aprendizajes (Pérez Gomar y Ravela, 2012; Fullan y otros, 2013). El impacto social de las políticas de inclusión digital ha sido, sin embargo, menos estudiado. En ese marco, la investigación de Rosalía Winocur y Rosario Sánchez Vilela sobre los procesos de apropiación de familias de menores recursos de las ceibalitas o computadoras XO en Uruguay permite adentrarse en un proceso en curso cuya comprensión es, todavía, elusiva y limitada, y constituye una contribución muy bienvenida al panorama de la inclusión digital en la región.

El trabajo de las autoras apunta al corazón de estas políticas: la difusión de bienes culturales de primer orden entre los sectores más postergados. ¿Qué sucede con la llegada de las computadoras en los hogares más pobres? ¿Qué usos y percepciones se suscitan? ¿Cómo interactúan los dispositivos con las desiguales condiciones culturales y materiales en los hogares? ¿Generan más oportunidades para la participación social y comunitaria? ¿Permiten circular otros saberes y ampliar los repertorios culturales? La investigación de corte cualitativo, que fue desarrollada en Uruguay entre 2012 y 2013 por Rosalía Winocur de la Universidad Autónoma Metropolitana y Rosario Sánchez Vilela de la Universidad Católica de Uruguay, aporta numerosas claves para responder estas preguntas.

Un elemento destacable del trabajo es la aproximación que propone. Contra las visiones dicotómicas, las autoras están interesadas en señalar los claroscuros, matices y contradicciones de la apropiación de las ceibalitas por parte de las familias pobres. Entre el acceso y la exclusión, entre la celebración y el rechazo, hay muchas posiciones intermedias y ambivalentes que es necesario describir y entender. Las autoras encuentran que en las

familias de sectores pobres uruguayos hay alta valoración de las computadoras, pero también temor y malestar; hay celebración de lo que permiten hacer, a la par que reticencia frente a la evidencia de los límites para apropiarse de usos diversos.

En la complejidad de la configuración de los vínculos con las tecnologías, las autoras señalan las numerosas mediaciones que operan. Entre ellas, juega un papel importante la historia cultural de las tecnologías y los medios. La XO es un artefacto cultural, se incluye en una serie más larga de relaciones con los medios y artefactos tecnológicos como la radio y la televisión. Con las ceibalitas se observa una suerte de vínculo mágico con lo "maravilloso técnico" (Sarlo, 1992), como lo hubo en su momento con la radio o el cine. Como la tecnología es algo que no se termina de entender y que ocupa un lugar de fascinación y temor, parece que todo llegó en un instante, y todo puede irse de la misma manera. Así, dicen las autoras, la conexión o la desconexión determinan de manera dramática la capacidad de poder disponer de toda la riqueza de conocimiento que proveen las computadoras. El conocimiento es algo que está ahí afuera, a un click de distancia, pero ese click puede no darse nunca, o no ser efectivo. Puede señalarse que, considerado desde esta perspectiva, las computadoras por sí solas no son capaces de romper un vínculo de ajenidad y extrañeza de los sectores populares con el conocimiento, vínculo que, por otra parte, marca su relación con la escuela (Charlot, 2007).

Otra de las mediaciones importantes en la recepción de las ceibalitas atañe a ciertas condiciones específicas de la cultura uruguaya, que se ven en la "confluencia de tres legitimaciones: el discurso difundido por los medios, la figura presidencial y la autoridad de la escuela como institución" (Winocur y Sánchez Vilela, 2013, p. 269). Esta confianza en lo público y en el Estado, y también el sostén de un ideal igualitarista, es más frecuente en los países del Cono Sur que en el resto de Latinoamérica, y en algunos sentidos —por ejemplo, la legitimidad del Estado— podría decirse que es único de Uruguay. Esta es una condición de recepción fundamental, que abre paso a los dispositivos tecnológicos, además de que sostiene y defiende la apuesta estatal.

La política oficial también opera como mediadora del vínculo con las ceibalitas. Las autoras señalan que algunas enunciaciones de la política tienen como efecto, paradójico en un programa de inclusión digital, marginar a las familias más pobres. En términos generales, identifican que en los discursos y propuestas de trabajo del Plan Ceibal la familia no es la destinataria de la computadora, sino los niños. En el discurso oficial no se plantean usos familiares o sociales sino educativos y culturales, que parecen los únicos legítimos y relevantes. No hay un reconocimiento de otros saberes o producciones culturales; el conocimiento valioso parece seguir siendo el mismo, sólo que ahora puede estar más cerca. Dicen Winocur y Sánchez Vilela:

Este modo de destinación explica que para muchos padres la ceibalita no sea vista como un instrumento para otros usos más allá del que le dan los hijos para el aprendizaje o el juego. Pueden atribuirle a las computadoras un valor significativo para la comunicación, el entretenimiento familiar o la búsqueda de información, pero no les resulta completamente apropiado que la ceibalita se use para fines distintos que los escolares, porque en muchos casos sienten que usarla es una suerte de usurpación de algo que no les corresponde (p. 285).

Esto limita las posibilidades de apropiación y las capacidades para encontrar y valorar usos y saberes plurales como los que efectivamente ponen en juego en las múltiples acciones que desarrollan, como se verá más abajo, pero que a nivel discursivo siguen siendo marginados.

En el análisis complejo que proponen las autoras, la apropiación es un concepto central, sobre todo el estudio de cómo se da en condiciones de desigualdad social y cultural, es entendida como un proceso que va más allá de la posesión de una computadora o de tener las habilidades o saberes para operarla. La investigación procura relevar cómo se produce la experiencia con estos artefactos a partir de los recursos simbólicos y las trayectorias biográficas de los entrevistados. Para las autoras, la apropiación “adquiere un sentido relacionado a lo que es funcional para el sujeto” (p. 47), por ejemplo, entender lo que hacen sus hijos para controlar o acompañar las tareas escolares, poder buscar información sobre la salud o la enfermedad, o buscar trabajo (“el famoso curriculum”, como dice un entrevistado, pero también la posibilidad de desarrollar microemprendimientos).

Entre esos usos, se destacan las apropiaciones de saberes vinculados a la salud y la enfermedad. En este ámbito, la búsqueda de información viene en muchos casos a compensar lo que se percibe como una falta de atención o información adecuada por parte de médicos y enfermeras, y habla de un debilitamiento de la autoridad tradicional del saber experto y de una suerte de “empoderamiento” de los usuarios más pobres del sistema de salud, que encuentran en Internet un medio para fundamentar sus cuestionamientos. Este nuevo balance no surge únicamente a partir de la tecnología digital, pero ésta sí parece estar dando cauce y potenciando una actitud de mayor control y monitoreo de las autoridades y saberes expertos por parte de los sectores más pobres, algo ya señalado por quienes estudian las nuevas formas de ciudadanía y participación en la cultura digital (Papacharissi, 2010).

En relación al acompañamiento que las familias pobres pueden hacer de las tareas escolares, en la investigación se observa que la distancia no se supera por la sola presencia de las ceibalitas en el hogar, y más bien aparecen indicios de reforzamiento de una dificultad ya existente en relación con la cultura y los saberes escolares. Las autoras ven una situación cargada de expectativas cruzadas y de paradojas, entre ellas las que derivan de que los padres tienen menos fluidez con estas tecnologías que sus hijos, en una escena similar a la ya

vidua con la difusión de la escuela a finales del siglo xix y principios del siglo xx cuando los niños fueron portadores de los nuevos saberes legítimos de la cultura alfabetizada. Los conocimientos que requiere la operación de los aparatos son varios, y no están inmediatamente disponibles con la llegada de los artefactos: el acceso a los dispositivos digitales no garantiza iguales condiciones de apropiación.

Aun cuando prima un consenso extendido sobre los beneficios de las ceibalitas, entre los entrevistados no todas las opiniones son positivas. Como en otros sectores sociales, se ven algunas desventajas en el uso intensivo de la computadora: pérdida de tiempo, disminución del intercambio presencial en las familias, desregulación del yo. Por ejemplo, una entrevistada, empleada rural de 42 años, manifiesta que “te encarnizás con la computadora y dejás de hacer la mitad de las cosas [...]. Porque yo me pongo a chatear con mi hermana, y cuando [me] quiero acordar vino mi marido y yo me olvido de limpiar la casa” (p. 164). Este y otros testimonios señalan la importancia de las categorías morales dentro de los procesos de apropiación. Retomando una idea de Silverstone, las autoras señalan que la tecnología encuentra un lugar en la economía moral de la casa. Así, la violencia que ejerce la presencia de las ceibalitas en el hogar sobre las formas domésticas de organizar el tiempo es planteada muchas veces como una cuestión moral: jugar es perder el tiempo, jugar no es aprender, jugar en la computadora es perderse y lleva a la adicción y al ocio improductivo, una visión que ya tiene varios siglos de presencia en los discursos sobre los medios y el juego (Piración, en prensa).

Por otro lado, con tintes más optimistas, algunos entrevistados señalan los beneficios de que los niños permanezcan en la casa en vez de jugar en la calle (a la que se ve como hostil e insegura), y también las posibilidades de compartir espacios y tiempos, de generar otros lazos afectivos, a partir del juego colectivo. Estas nuevas situaciones de sociabilidad llevan a la cooperación intergeneracional y a la transmisión y comunicación de gustos y experiencias. Lo cual suele ser menos señalado por la literatura sobre el tema, que se centra en la competencia entre adultos y jóvenes, y en los sentimientos de inferioridad de los adultos por saber menos que sus hijos. En la investigación de Winocur y Sánchez Vilela aparecen testimonios que valoran precisamente lo contrario: la cooperación, el aprendizaje mutuo, la alegría compartida.

Algo similar se manifiesta en el uso de las ceibalitas como importantes artefactos de la memoria. Un testimonio conmovedor es el de una familia de recolectores de basura para quienes la ceibalita implicó la posibilidad de sacar fotos del nuevo bebé en la familia y crear un álbum familiar, así como de archivar los documentos importantes para que no se pierdan (pp. 143-144). El ‘arkhonte’ o guardián de la memoria es, en este caso, un niño de 13 años, que permite a la familia construir y hacer visible un registro de su historia hasta ese momento inaccesi-

ble. Por otra parte, muchos entrevistados destacan cómo la ceibalita ha incentivado el vínculo con los miembros de la familia que están lejos, situación muy frecuente en un país con alta proporción de migrantes como Uruguay. Winocur y Sánchez Vilela muestran que la tecnología sirve como prótesis de una memoria familiar pero también como una activación de redes afectivas en el presente (algo que también señala Van Dijk, 2007). En los testimonios también se evidencia que la fotografía y los Programas Voz sobre ip (voip, por sus siglas en inglés de Voice-Over-Internet-Protocol, que permiten enviar la señal de voz de forma digital) extienden la comunicación a miembros analfabetos de las familias, aunque éstos siguen necesitando de la mediación de otros (sobre todo de los niños y adolescentes) para el manejo de los dispositivos y programas. El sumar la imagen a la ya habitual comunicación telefónica, y poder hacerlo a un bajo costo que permite establecerla cotidianamente, es algo muy valorado por las familias.

En esa dirección, los hallazgos del estudio de Winocur y Sánchez Vilela hablan tanto de la construcción de un nuevo archivo de la cultura, con voces y registros que abarcan a los sectores sociales más pobres, como de la ampliación de horizontes de expectativas y redes afectivas y simbólicas, al proveer nuevos materiales y experiencias con que identificarse. Éste es un impacto social considerable, quizás distinto al que se esperaba desde el Plan Ceibal pero no menos significativo. Al respecto, vale la pena vincular tales hallazgos con lo que señaló Arjun Appadurai en un trabajo publicado en 2003. Para este antropólogo de la globalización, el archivo digital es, antes que una recopilación de la memoria, el producto de la anticipación de la memoria colectiva, y en ese sentido hay que pensarlo más como aspiración que como recolección (Appadurai, 2003). Appadurai estudia los archivos que se están construyendo en la diáspora poscolonial, con familiares que emigran a países europeos o a Norteamérica y mandan imágenes y textos que hablan de su experiencia vital en mejores condiciones de vida, a la par que ilustran las pérdidas y el desarraigo. Plantea que, en la diáspora, las memorias colectivas que se van construyendo en este archivo son interactivas, debatidas, descentralizadas y profundamente dinámicas; por eso cree que ampliarán enormemente las "capacidades de desear" de esos sujetos globalizados.

La investigación de Winocur y Sánchez Vilela muestra algo similar, aunque también plantea ambivalencias sobre qué efectos produce expandir las expectativas en condiciones tan desiguales. Muchos entrevistados visitan sitios como Mercado Libre u otros similares como forma de entretenerse y conocer bienes que no están a su alcance, tal como lo hacen en los centros comerciales. Eso les permite acceder a información por la que pueden valorar opciones y posibilidades para el consumo, pero al mismo tiempo encuentran dificultades y desigualdades en ese acceso, sobre todo por no saber cómo hacer la compra

o no tener tarjeta de crédito. No está claro que esta ampliación vaya sólo en el sentido señalado por Appadurai, y no genere otros resentimientos o exclusiones profundas, pero en todo caso los señalamientos apuntan a la necesidad de seguir de cerca dichos procesos de apropiación, y mirar en detalle cómo se articulan a otros procesos y demandas sociales.

Por último, las autoras analizan el impacto que tienen las ceibalitas en la dimensión comunitaria. Encuentran, en consonancia con lo señalado sobre la apropiación de las familias, que las XO se inscriben en un conjunto de relaciones y experiencias comunitarias que tienen un entramado previo, y que en muchos casos están signadas por un desplazamiento de lo público hacia lo privado, fundado en temores crecientes sobre la seguridad en el espacio público. Señalan que buena parte de las acciones siguen dependiendo, para los entrevistados, de la interacción cara a cara. La computadora no es reconocida como un instrumento relevante en la gestión y mejoramiento de los problemas colectivos (p. 232), salvo cuando aparecen otros actores y dinámicas que señalan sus beneficios e importancia. Nuevamente, Winocur y Sánchez Vilela plantean las múltiples mediaciones entre las tecnologías y los usos efectivos, mediaciones que se vinculan con los recursos simbólicos y materiales disponibles en las comunidades.

En síntesis, en el panorama de la inclusión digital de la región, este trabajo aporta una visión matizada y fundamentada de lo que está sucediendo a nivel de las familias y comunidades, que evita el coro celebratorio y acrítico pero también el negativismo que sólo ve "más de lo mismo". Ojalá sea seguido por otras investigaciones con sensibilidades y búsquedas similares, que ayuden a comprender mejor qué está sucediendo en la región con la introducción masiva de tecnología digital en distintos ámbitos de nuestras sociedades.

Referencias

- Appadurai, A. (2003), "Archive and Aspiration", en J. Brouwer y A. Mulder (eds.), *Information is Alive*, Rotterdam, V2 Publishing, en <<http://www.scribd.com/doc/20132175/appadurai-archive-and-aspiration>> [Fecha de consulta: 15 de agosto de 2014].
- Charlot, B. (2007), *La relación con el saber*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Fullan, M., N. Watson y S. Anderson (2013), *Ceibal: Los próximos pasos*, Toronto, Michael Fullan Enterprises.
- Papacharissi, Z. (2010), *A Private Sphere: Democracy in a Digital Age*, Cambridge, Polity Press.
- Pérez, G. y P. Ravela (2012), *Impactos del Plan Ceibal en las prácticas de enseñanza en las aulas de primaria*, informe final de investigación, Instituto de Evaluación Educativa/Centro Ceibal.

- Piracón, J. (en prensa), “Los videojuegos como un caso especial de práctica audiovisual por parte de los jóvenes”, en I. Dussel (ed.), *Escuelas y cultura visual: Una investigación sobre los usos de la imagen en la educación*, Buenos Aires, Editorial UNIPE.
- Pittaluga, L. y A. Rivoir (2012), “Proyectos 1 a 1 y reducción de la brecha digital: El caso del Plan Ceibal en Uruguay”, *Information Technologies and International Development*, vol. 8, núm. 4, pp. 161-175.
- Plan Ceibal (2011), Encuesta a docentes de educación media pública sobre acceso, dominio y uso de herramientas tic, Uruguay, Departamento de Monitoreo y Evaluación del Plan Ceibal, en <<http://www.ceibal.org.uy/>> [fecha de consulta: 15 de agosto de 2014].
- Sarlo, B. (1992), *La imaginación técnica. Sueños modernos de la cultura argentina*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Van Dijk, J. (2007), *Mediated Memories in the Digital Age*, Palo Alto, Stanford University Press.

Recibido: 14 de abril de 2014

Aceptada: 30 de julio de 2014

* Winocur, R. y R. Sánchez (2013), *Evaluación cualitativa de las experiencias de apropiación de las computadoras portátiles XO en las familias y comunidades beneficiarias del Plan Ceibal, informe final de investigación*, Centro Ceibal/bid-Fomin, uam-x /Universidad Católica del Uruguay, pp. 389, en <<http://ceibal.org.uy/docs/investigacion/Evaluacion-cualitativa-de-las-experiencias-de-apropiaci%C3%B3n-de-las-computadoras-INFORME-FINAL.pdf>>.

***Autora: Inés Dussel*

Doctora en Educación por la Universidad de Wisconsin-Madison. Investigadora titular del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, México. Actualmente investiga sobre la relación entre medios digitales, cultura visual y escuelas, con un foco en los cambios contemporáneos en las jerarquías de saberes y relaciones de autoridad.

Entre sus publicaciones recientes se cuentan “¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea”, revista *Educational Policy Analysis Archives* (2014); “The Assembling of Schooling. Discussing Concepts and Models for Understanding the Historical Production of Modern Schooling”, revista *European Education Research Journal* (2013), y el capítulo escrito junto con Patricia Ferrante y Julian Sefton-Green, “Changing Narratives of Change: Unintended Consequences of Educational Technology Reform in Argentina”, en N. Selwyn y K. Facer (eds.), *The Politics of Education and Technology*, Londres, Palgrave-MacMillan (2013), pp. 127-145.

Cómo citar esta reseña:

Dussel, Inés (2014), “Reseña de ‘Evaluación cualitativa de las experiencias de apropiación de las computadoras portátiles XO en las familias y comunidades beneficiarias del Plan Ceibal’ de Rosalía Winocur Iparraguirre y Rosario Sánchez Vilela”, *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, núm. 34, septiembre-octubre, pp. 156-160, en <<http://version.xoc.uam.mx/>>.

Bibliografía comentada

desde la perspectiva de la evaluación de los modelos Uno a Uno en Latinoamérica

Sebastián Benítez Larghi*/Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Ariel Fontecoba/Universidad de Buenos Aires, Argentina

Magdalena Lemus/Universidad Nacional de La Plata, Argentina

El presente trabajo es producto del proyecto de investigación “Reflexiones críticas acerca de las estrategias de evaluación de modelos de inclusión y alfabetización digital Uno a Uno en familias de sectores populares en la región. Los casos de Argentina, México y Uruguay”, inscripto dentro del programa *Hacia un Consenso del Sur* financiado por la Subsecretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación Argentina. El proyecto cuenta con la participación del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, perteneciente a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata; el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (Conicet), como institución sede; y el Departamento de Educación y Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) de México, y la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República de Uruguay (Udelar) como instituciones colaboradoras.

El propósito de dicha investigación consiste en apuntalar la formación de una *red latinoamericana* para la elaboración de propuestas teóricas que promuevan una perspectiva comparativa de las distintas experiencias sobre políticas públicas de inclusión digital basadas en modelos Uno a Uno en la región. Para lo cual se plantea como objetivos generales: a) reflexionar críticamente acerca de los resultados y posibilidades que aportan diversos enfoques teórico-metodológicos para la comprensión del alcance y apropiación de las herramientas digitales en familias y localidades de menores recursos beneficiarias de dichos modelos en la región; b) construir un marco teórico-metodológico para realizar evaluaciones cualitativas más comprensivas, que fundamente la necesidad de explorar las experiencias de apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las familias de menores recursos recuperando la perspectiva del actor en la definición de sus propias realidades y necesidades, situadas dentro de ciertas condiciones socioculturales.

Como parte del cumplimiento del primer objetivo, se ha trabajado en el relevamiento y sistematización de las evaluaciones existentes en la región sobre los programas Uno a Uno, a fin de determinar qué tanto influyeron los enfoques teórico-metodológicos utilizados en

Bibliografía comentada desde la perspectiva de la evaluación de los modelos Uno a Uno en Latinoamérica / Commented bibliography from the point of view of the One to One assessment models in Latin America

Pp. 162-169, en *Versión. Estudios de Comunicación y Política*

Número 34/septiembre-octubre 2014, ISSN 2007-5758

<<http://version.xoc.uam.mx>>

dichas evaluaciones, de forma explícita o implícita, en la recopilación del material empírico y el análisis de los resultados, para luego elaborar un *corpus* crítico y reflexivo sobre los estudios y evaluaciones en la región acerca del impacto de los programas de inclusión digital Uno a Uno en las familias y comunidades.

Fruto de esta actividad, se presenta aquí, a modo de primer producto de investigación, un conjunto significativo de bibliografía comentada y referenciada. El *corpus* seleccionado para el escrito está constituido por las principales referencias de evaluación a escala regional sobre la incorporación de las TIC en la educación en general y sobre las modalidades Uno a Uno en particular. El lector encontrará un comentario reflexivo sobre literatura ineludible en torno a la temática en cuestión donde se destacan los temas principales abordados, así como los criterios, categorías centrales e indicadores utilizados durante cada evaluación. Además, se ofrece un enlace directo a cada documento.

Claro, Magdalena (2010), *La incorporación de tecnologías digitales en educación. Modelos de identificación de buenas prácticas*, Colección Documentos de Proyectos, LC/W.328, Santiago de Chile, Cepal-Naciones Unidas, 30 páginas.

<http://www.cepal.org/publicaciones/xml/8/40278/tics-educacion-buenas-practicas.pdf>

Teniendo en cuenta que para la integración de las TIC en educación se advierten numerosas barreras dadas no sólo por las condiciones sino también por las creencias y prácticas en torno a estas tecnologías y que, sin embargo, se han desarrollado iniciativas que han posibilitado la emergencia de “buenas prácticas” de uso de TIC en educación, el documento revisa diferentes investigaciones sobre innovación y uso de las TIC con el objetivo de presentar un panorama general de los modelos y conceptos para localizar las “buenas prácticas”. De acuerdo con la autora, el concepto de “buenas prácticas” debe ser entendido como un término que únicamente cobra sentido cuando se lo relaciona con un determinado objetivo y/o resultado que se espera lograr (Claro, 2010, p. 5). Para definir qué se entiende por “buenas prácticas”, la literatura específica cuenta con dos enfoques: el normativo y el empírico. En el plano de los modelos normativos, el documento explora las propuestas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial. A su vez, indaga en distintos estudios del enfoque empírico como el modelo Capas de Influencia (Kirkland y Sutch, 2009, citados en Claro, 2010), el modelo SITES M2 (Kozma, 2003, citado en Claro, 2010) y el modelo SITES 2006 (Law y otros, 2009, citados en Claro, 2010).

Los hallazgos centrales del documento son presentados en tres niveles: micro, meso y macro. En el nivel micro, se destaca el rol del profesor como figura central en la implementación de las TIC, siendo clave el acceso al dispositivo, así como la capacitación, el tipo de pedagogía adoptada y el apoyo técnico. Al respecto, Claro sostiene que la evidencia empírica sugiere que “al usar las TIC su rol es mucho más efectivo si adopta métodos de enseñanza más cercanos a una visión pedagógica constructivista, progresista u orientada al aprendizaje para la vida” (Claro, 2010, p. 28). En el segundo lugar, en el nivel meso, se tornan centrales la infraestructura y el acceso a las tecnologías digitales tanto como el acompañamiento institucional y técnico que recibe el profesor. Por último, en lo relativo al nivel macro, se sostiene que un adecuado contexto institucional y político es clave para la puesta en marcha y desarrollo de las iniciativas. En este sentido, es vital una articulada coordinación entre los distintos niveles e instituciones intervinientes en el proyecto.

Claro, Magdalena, Andrés Espejo, Ignacio Jara y Daniela Trucco (2011), *Aporte del sistema educativo a la reducción de las brechas digitales. Una mirada desde las mediciones PISA*, Colección Documentos de Proyectos, núm. 456, Santiago de Chile, Cepal-Naciones, 39 páginas.

http://www.cepal.org/publicaciones/xml/4/45634/Aporte_del_sistema_DCTO_W_NR_con_ultimas_indicaciones_editx.pdf

Mediante el análisis de los datos de acceso y uso de las TIC en América Latina y el Caribe ofrecidos por las mediciones educativas internacionales realizadas por el Programa Internacional de Evaluación de Alumnos (PISA) de la OCDE, entre los años 2000 y 2009, el documento busca determinar en qué medida la incorporación de las TIC en la educación obligatoria permite reducir las llamadas primera y segunda brechas digitales.

En primer lugar, para estudiar el impacto en la primera brecha digital (o de acceso), los autores parten del presupuesto de que no es suficiente que el centro escolar provea acceso a las TIC, sino que debe ser capaz de entregar oportunidades reales de uso y adecuada calidad en el acceso (Claro y otros, 2011, p. 8). *Oportunidad de uso* se entiende como la posibilidad real de contacto que tengan los estudiantes con la tecnología, siendo factores importantes el lugar de acceso, el límite de tiempo, la cantidad de computadoras portátiles disponibles y la cantidad de computadoras con acceso a Internet. *Calidad de acceso* alude a la facilidad, velocidad y fluidez con que se puede operar la tecnología disponible. En este sentido, los datos surgidos de los estudios del Programa Internacional de Evaluación de Alumnos (PISA) arrojan que, si bien entre 2000 y 2009 se ha duplicado el acceso a las TIC en los hogares de estudiantes de 15 años de los países de América Latina y el Caribe, este crecimiento ha be-

neficiado preferentemente a aquellos hogares de niveles socioeconómicos altos, todavía más de la mitad de los estudiantes no tiene acceso a la computadora ni a Internet. “Esto indica que si bien las dinámicas sociales y de mercado han impulsado una creciente penetración de las TIC en los hogares, esta es desigual, pues la brecha de acceso ha aumentado tanto con relación a los computadores como a Internet” (p. 24). Ahora bien, los datos demuestran que también ha crecido el acceso en los centros escolares pero, a diferencia de lo que ocurre en el caso de los hogares, este crecimiento ha sido más parejo entre establecimientos de niveles altos y bajos. En definitiva,

el análisis de la evolución del acceso a las nuevas tecnologías en la región entre el año 2000 y 2009 permite observar que los sistemas educativos de América Latina y el Caribe han cumplido un importante rol en la reducción de la primera brecha digital. Es decir, en un contexto de aumento desigual en los hogares, ha brindado igualdad de acceso a las nuevas tecnologías (p. 25).

En segundo lugar, la evidencia demuestra que no es suficiente formar en el manejo técnico de las distintas aplicaciones de las TIC, sino que es preciso crear e implementar modelos de aprendizaje tendientes a desarrollar habilidades cognitivas para un uso educativamente relevante de ellas. Al igual que otros, este documento alude a las nociones de “uso efectivo” y “aprovechamiento”. “Desde esta mirada surge un nuevo concepto de división digital llamada ‘segunda brecha digital’ que no se refiere a las diferencias de acceso, sino a las diferencias en el uso de las TIC y la capacidad de beneficiarse de ellas” (p. 8).

IPE-Unesco (2006), *La integración de las tecnologías de la información y la comunicación en los sistemas educativos. Estado del arte y orientaciones estratégicas para la definición de políticas educativas en el sector*, Buenos Aires, Instituto de Planeamiento de la Educación -Unesco, 95 páginas.

http://www.udelas.ac.pa/biblioteca/libros/pdf/1_estadodelarte.pdf

El estado del arte realizado por el IPE-Unesco (2006) junto al Ministerio de Educación de Argentina retoma y clasifica los principales debates surgidos en torno a la incorporación de las TIC en la educación. Por un lado se encuentran los “debates pedagógicos” cuyas posiciones enfrentadas se articulan según el rol asignado a las TIC en el aprendizaje. “Aprender sobre las TIC”, “aprender con las TIC” y “aprender a través de las TIC” reflejan tres posiciones disímiles acerca del modo en que las TIC se incorporan al currículo y el grado en que éste se va transformado por aquéllas (IPE-Unesco, 2006, pp. 12-13). Por el otro, aparecen los “debates tecnológicos”, articulados en las siguientes discusiones de carácter técnico, ideológico y cultural: “computadoras en las escuelas vs. telecentros

comunitarios”; “*desktop vs. laptop*”; ritmo de adquisición, actualización y mantenimiento del equipo; “*software libre vs. software privativo*” (pp. 13-16).

Kaztman, Rubén (2010), *Impacto social de la incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación en el sistema educativo, Serie Políticas Sociales, núm. 166, Santiago de Chile, Cepal-Naciones Unidas, 41 páginas.*

<http://www.cepal.org/publicaciones/xml/4/41364/sps166-kaztman-gsunkel-alis-2010.pdf>

El documento explora las condiciones en las cuales el recurso a las nuevas tecnologías de comunicación e información en el ámbito escolar logra funcionar como medio para disociar asimetrías sociales de logros educativos, particularmente en América Latina. Se parte del supuesto de que la escuela es la única institución estatal capaz de aislar el origen social de niños y jóvenes de los logros en el dominio de las nuevas tecnologías en tanto herramienta de integración social, contribuyendo efectivamente a la reducción de las brechas digitales de primer y segundo orden. Luego de reseñar los principales factores que potencian la brecha digital, como las diferencias generacionales y de clase, a partir de algunas referencias empíricas se pone entre paréntesis los alcances del sistema educativo en la reducción de estas desigualdades. En cuanto a los modelos de incorporación de las TIC, se apoya a las variantes que promueven la provisión de aparatos informáticos a los hogares pobres como medio más efectivo para fortalecer la equidad. Finalmente, se sostiene la necesidad de emplear indicadores multidimensionales de la brecha digital que permitan evaluar el empoderamiento de las personas en términos de activos: capital humano, capital social, capital físico y capital ciudadano.

Marés Serra, Laura, Patricia Pomiés, Cecilia Sagol y Cynthia Zapata (2012), *Panorama regional de estrategias uno a uno: América Latina + el caso de Argentina*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 77 páginas.

http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/CI_panorama2mayolowqualityo.pdf

En el documento se analizan las principales características de los programas basados en el modelo Uno a Uno que se encuentran en proceso de implementación en América Latina, con el objetivo de presentar de forma comparada el panorama de la región. Para ello, se exploran los datos publicados en los portales de los programas llevados adelante en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela, y se analizan ponencias y entrevistas realizadas en el marco del “Seminario Latinoamericano de Experiencias 1 a 1”, organizado por el Programa

Conectar Igualdad (Argentina) en 2011. De cada proyecto se indagan objetivos, población destinataria, nivel educativo de implementación, alcance y proyección, características de las computadoras, capacitación (población alcanzada y modalidades de implementación) e instituciones intervinientes.

El análisis de los casos arroja un panorama heterogéneo donde coexisten proyectos universales, en algunos países con políticas graduales y en otros con políticas acotadas a cierta población, como por ejemplo, los sectores identificados con un bajo rendimiento escolar. Los niveles de implementación son diversos: nacionales, regionales, municipales, según el contexto de cada país. En líneas generales, los objetivos de los distintos programas se orientan al desarrollo de habilidades informáticas, la reducción de la brecha digital y una mejora en las prácticas y procesos educativos (Valiente, 2010, citado en Marés Serra, 2012, p. 10). Mientras la mayor parte de las iniciativas apunta a la provisión de computadoras para el nivel primario de educación, el caso argentino lo hace sólo para la escuela secundaria y el nivel terciario –para los institutos de formación docente– y las experiencias de Brasil y Uruguay hacia los niveles primario y secundario. A su vez, salvo el programa llevado a cabo en Bolivia que, inicialmente se propone la entrega de equipos únicamente a docentes, el resto de las iniciativas incluyen a alumnos y docentes. Más allá de las particularidades que presenta cada caso, se destaca como aspecto en común la consideración de las TIC como “herramientas adecuadas –eficaces y relativamente económicas– para generar planes de distribución de capital simbólico en amplios territorios y a gran escala, en forma descentralizada” (p. 44).

OCDE (2010), 1:1 en Educación. Prácticas actuales, evidencias del estudio comparativo internacional implicaciones en políticas, Madrid, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos/ Instituto de Tecnologías Educativas, 23 páginas.
http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/1a1_en_educacion_OCDE.pdf

Este documento evalúa las primeras transformaciones acaecidas con la implementación de modelos Uno a Uno en varios países del mundo, se pregunta si esta modalidad mejora los resultados escolares. Trata de sistematizar la evidencia más destacada sobre tales iniciativas a partir de sitios web oficiales, evaluaciones de programas y metaevaluaciones académicas. Como conclusión, expresa que se verifica aumento de destrezas de expresión escrita pero que no se ha proporcionado ninguna prueba consistente que apoye el impacto positivo de las iniciativas Uno a Uno en otras destrezas (OCDE, 2010, p. 16). Los alumnos de la modalidad Uno a Uno obtuvieron mejores resultados en el test ELA, así como en los subtests relacionados con crítica y análisis literarios y estrategias de

escritura, que los alumnos que están fuera de la misma. Los hallazgos sugieren que “los portátiles pueden tener un efecto pequeño en el aumento de dichos resultados, con beneficios concretos en las áreas de crítica y análisis literarios y de estrategias de escritura” (Suhr y otros, 2010, citados en OCDE, 2010, p. 17).

Otro eje de análisis de este documento es el potencial impacto en la equidad, se pregunta si “ayuda el 1:1 a salvar la brecha digital en educación”. Retoma el concepto de segunda brecha digital al destacar que, a pesar de contribuir a reducir la primera brecha digital garantizando el acceso universal a las TIC, nuevas pruebas muestran que

mientras que el alumnado con capital cultural alto parece beneficiarse de las oportunidades de aprendizaje asociadas a las destrezas TIC, otro alumnado no lo hace. Se necesita nueva evidencia de investigación para identificar qué tipo de destrezas y competencias de fondo son necesarias para que los estudiantes sean capaces de beneficiarse del acceso a las TIC en educación (OCDE, 2010, p. 18).

Finalmente, indica que se necesitan más pruebas sobre cómo se usan las TIC en clase y de su impacto en los logros.

Pedró, Francesc (2011), Tecnología y escuela. Lo que funciona y por qué, documento básico, Buenos Aires, Fundación Santillana, 88 páginas.
http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201111/documento_bsico.pdf

En el documento Pedró resume los principales hallazgos de los estudios cuantitativos de largo alcance que comparan la incorporación de las TIC en la educación formal en distintos países de la Unión Europea, Asia y Oceanía. En primer lugar, destaca el aumento en términos de acceso a las TIC (la computadora e Internet) en los establecimientos escolares. Basado en el informe de la OCDE (2010), que revela datos del estudio PISA 2009, menciona que entre 2000 y 2009 se han reducido notablemente los ratios de computadoras por alumno en las escuelas del llamado primer mundo, llegando al promedio de ocho estudiantes por PC. Asimismo, recalca que ha aumentado el acceso a Internet en las escuelas de estos países. Pero estas cifras no llegan a emular el crecimiento en la facilidad de acceso a la tecnología que tienen fuera de los centros escolares los mismos jóvenes que PISA examina.

En cuanto a los usos en la escuela, destaca que “la intensidad (el tiempo de uso) y la calidad (variedad de uso y relevancia) son todavía bajas y [...] cabe preguntarse si llegan a ser relevantes” (Pedró, 2011, p. 19). Sólo un cuarto de los alumnos de 15 años de edad utiliza la computadora en el colegio en materias curriculares, siendo los mayores porcentajes en Lengua, Ciencias e idioma y en menor medida, Matemáticas. Además, entre los que sí la usan, el tiempo de uso es muy bajo (menos de 4% de

los alumnos la utiliza al menos durante 60 minutos). “El uso predominante de la tecnología en los centros escolares gravita en torno a la búsqueda de información en Internet, cuyo porcentaje es casi el doble que la siguiente actividad más extendida: la comunicación con otros alumnos y el trabajo en equipo” (p. 20). Sin embargo, no se evidencia que exista un procesamiento de dicha información en la escuela. En este sentido, un punto clave surge de comparar el uso en la escuela respecto al uso en el hogar: aquí la categoría que el autor utiliza para diferenciar ambas experiencias es la de “uso significativo”. Los datos del estudio de la OCDE-PISA muestran claramente que el trabajo del alumno en casa es muy distinto del que realiza en el aula. No sólo la intensidad de uso es mayor en el hogar, sino que éste es mucho más significativo y relevante para las actividades de aprendizaje: en la casa trabaja para desarrollar las tareas asignadas, busca la información relevante en Internet y comparte su esfuerzo con otros alumnos (Pedró, 2011, p. 21). Frente a la situación de baja intensidad de uso de las TIC en el aula, el autor concluye: “indudablemente, la razón más poderosa para explicar la relativa baja frecuencia de adopción de la tecnología en la escuela tiene que ver con la imposibilidad de integrarla de forma compatible y consistente con los actuales modelos y métodos de enseñanza” (p. 21). En definitiva, el autor advierte que en lugar de preguntarse si la tecnología mejora el rendimiento escolar hay preguntar qué metodologías lo hacen.

Severin, Eugenio, Claudia Peirano y Denise Falck (2012), *Guía básica para la evaluación de proyectos. Tecnologías para la Educación, notas técnicas, Banco Interamericano de Desarrollo-División de Educación, 41 páginas.*

<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=36665384>

En el documento se esbozan los lineamientos básicos que plantea el BID para la evaluación de proyectos que promueven la implementación de tecnologías para la educación. Se proponen cuatro etapas respecto al grado de maduración de los proyectos (emergencia, aplicación, integración y transformación), además de los aspectos a evaluar de acuerdo al desarrollo de cada proyecto; es decir, los indicadores formulados, los tipos de evaluación diseñados y los impactos esperados deben considerar cada una de estas etapas. En este sentido, la evaluación se define como un proceso sistemático, metódico y neutral que permite conocer los resultados de una intervención según las metas propuestas y los recursos empleados. El impacto debe ser evaluado con el fin de identificar efectos a largo plazo, tanto positivos como negativos, entre los beneficiarios de los programas públicos, en comparación con poblaciones similares no alcanzadas por la intervención. Su finalidad última es proveer información valiosa para estimar el grado de cumplimiento de los objetivos

y alimentar la toma de decisiones a futuro. Además, el documento desarrolla una serie de indicadores recomendados para la medición de impactos y procesos.

Severin, Eugenio y Christine Capota (2011), *Modelos Uno a Uno en América Latina y el Caribe. Panorama y perspectivas, notas técnicas, BID-División de Educación, 66 páginas.*

<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=35838865>

El documento revisa diversas experiencias de implementación de modelos Uno a Uno en América Latina y el Caribe, con y sin apoyo del BID, y en algunos países de otras regiones del mundo, con el fin de construir una propuesta de mejora de la calidad educativa a través del uso de las TIC. En tal sentido, resume los objetivos que siguen estas políticas en tres ejes diferentes (social, educativo y económico) y propone indicadores para la medición del impacto en cada uno de ellos en el corto, mediano y largo plazo. Desde una perspectiva de formulación de políticas públicas basadas en evidencias empíricas, los autores son críticos sobre el escaso compromiso gubernamental para medir el impacto de los modelos Uno a Uno por medio de estudios con metodologías y estadísticas rigurosas, situación que también atribuyen al poco tiempo de implementación de estos programas.

Sunkel, Guillermo, Daniela Trucco y Andrés Espejo (2013), *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional, Santiago de Chile, Cepal-Naciones Unidas, 166 páginas.*

http://www.cepal.org/publicaciones/xml/6/49396/integracion_tecnologias_web.pdf

El libro desarrolla una propuesta de análisis para la incorporación de las TIC en educación desde una perspectiva de evaluación multidimensional de las políticas públicas, considerando las cuestiones de acceso, usos, contenidos, apropiación y gestión educativa. Desde el marco conceptual y metodológico elaborado por la Cepal, se establecen tres ejes sobre los cuales se espera que las tecnologías coadyuven al mejoramiento de la educación en cuanto a su calidad, eficacia y equidad. En esta línea, las políticas pasarían por cuatro momentos no sucesivos que operan sobre brechas de diverso tipo: a) acceso: disposición de las TIC por parte de la población; b) usos: cualquier tipo de contacto con las TIC; c) apropiación: refiere a un uso significativo de las TIC en el que la persona ejerce un control y elige la tecnología y los contenidos, y d) resultados: fenómenos que reflejan la utilidad de los tipos de acceso, usos y apropiación. La evaluación de las políticas sería un proceso que combina los componentes necesarios de toda política de integración de las TIC en educación (ac-

ceso, usos, contenidos, apropiación y gestión) con las dimensiones centrales sobre las que se esperan impactos (calidad, eficacia y equidad). El resultado de la evaluación sería una serie de brechas entre las metas propuestas y los logros alcanzados.

Sunkel, Guillermo y Daniela Trucco, eds. (2012), *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina. Algunos casos de buenas prácticas*, Santiago de Chile, Cepal-Naciones Unidas, 266 páginas.

<http://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/4/48484/P48484.xml&xsl=/tpl/p9f.xsl&base=/dds/tpl/top-bottom.xsl>

El libro presenta diferentes casos de políticas y programas de incorporación de las nuevas tecnologías en la educación en algunos países de América Latina. Las experiencias son seleccionadas conceptualmente como ejemplos de buenas prácticas, en tanto intervenciones estatales que han sido efectivas en la consecución de los objetivos educativos fijados como prioritarios en cada escenario local. En tal sentido, se espera que las buenas prácticas de implementación de tecnologías digitales en educación logren, al menos, mejores o nuevos aprendizajes, innovaciones pedagógicas, y cambios organizacionales. Al igual que otros documentos promovidos por la Cepal, se parte de tres dimensiones sobre las cuales se esperan mejoras educativas: a) calidad: mejora del aprendizaje de los estudiantes y adquisición de competencias TIC y para el siglo XXI; b) eficiencia: mejor gestión de recursos financieros, humanos y de información, así como disminución de los indicadores de rezago, deserción y repetición escolar; y c) equidad: mejora en la distribución social de los resultados educativos, ampliando la cobertura secundaria y atendiendo las necesidades especiales de grupos minoritarios o vulnerables. En definitiva, el trabajo apunta a proveer información que pueda ser incorporada por los actores que participan de los procesos de toma de decisiones sobre estas políticas, acerca de aquellos aspectos que resultarían más adecuados para la incorporación de las tecnologías en educación.

Sunkel, Guillermo y Daniela Trucco (2010), *Nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la educación en América Latina: riesgos y oportunidades*, Serie Políticas Sociales, núm. 167, Santiago de Chile, Cepal-Naciones Unidas, 43 páginas.

<http://www.cepal.org/publicaciones/xml/2/41612/sps167-educacion-alis.pdf>

El documento repasa en forma sintética la experiencia latinoamericana de incorporación de las TIC con fines educativos, desde una perspectiva atenta a los resultados –tanto positivos como negativos– de su utilización

en las escuelas. Los autores parten de una propuesta que busca garantizar la calidad, eficiencia y equidad de los sistemas educativos con un enfoque integral que abarca desde las condiciones de acceso a las nuevas tecnologías hasta el desarrollo de capacidades y destrezas que aseguran una apropiación significativa de las mismas. Se ubica a las políticas de la región en una primera fase de evolución, donde predominan acciones para la provisión de infraestructura en las escuelas y la capacitación de los docentes. En el plano evaluativo, se remarca la falta de estudios que intenten medir el impacto de estas políticas en educación, así como el desarrollo de indicadores armonizados que permitan comparar experiencias, siendo la mayoría de las referencias sobre el estado del arte del medio académico.

Sunkel, Guillermo (2010), “TIC para la educación en América Latina”, ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación, Buenos Aires, septiembre de 2010, 7 páginas.

<http://www.oei.es/tic/Sunkel.pdf>

En esta ponencia, Sunkel señala que la evidencia aún no permite sacar conclusiones claras acerca del impacto de las TIC en educación. Generalmente los resultados son contradictorios, salvo dos excepciones: a) el impacto de las TIC en variables intermedias como la motivación y la concentración del alumno. “Ello está asociado a las posibilidades dinámicas e interactivas para presentar conceptos que tienen las TIC (como utilizar animaciones, realizar simulaciones, etc.)”; b) “un efecto directo del uso de las TIC es el aprendizaje de destrezas de manejo funcional de las mismas o lo que también se llama alfabetización digital”. Por lo tanto, “la relación entre el uso de las TIC y el aprendizaje de asignaturas no es lineal” (Sunkel, 2010, p. 4).

Luego, en base a un estudio realizado entre estudiantes de 15 años en Chile, Colombia y Uruguay, tomando como fuente los datos de las pruebas PISA, Sunkel ofrece la siguiente tipología de usuarios según las diversas actividades que realizan en el computador e Internet y la intensidad con que dicen realizarlas: *usuarios distantes*, aquellos jóvenes que utilizan el computador con baja frecuencia para todos los tipos de tareas; *inter-nautas*, jóvenes que usan el computador principalmente para navegar por Internet, colaborar con grupos a través del ciberespacio, descargar *software*, descargar música y comunicarse (*email* y otros). Este tipo de usuarios tiende a utilizar el medio de forma más lúdica y social; *especializados*, estudiantes que se dedican con mayor frecuencia al uso de *software* para escribir documentos, hacer planillas de cálculo, presentaciones gráficas, programación y *software* educativo; *multifuncionales*, jóvenes que realizan con frecuencia tanto actividades técnicas como recreacionales (p. 5).

Asimismo, el autor advierte que a la hora de abordar el impacto en los aprendizajes hay que tener en cuenta el

papel que juegan las características sociales (capital cultural, capital social y capital económico) e individuales (género, capacidad cognitiva y actitudes) del estudiante en su apropiación y forma de uso de las tecnologías. Por tanto, la pregunta a responder es ¿cuán preparados están los estudiantes para usar las TIC de modo que beneficien sus aprendizajes? Para responder tal interrogante, Sunkel introduce el concepto de “segunda brecha digital”, que alude no sólo a la capacidad de acceso y acumulación de habilidades sino también a la capacidad de los estudiantes de distintos contextos socioculturales para hacer un “uso efectivo” de las TIC en sus aprendizajes. Así, aparece una nueva categoría, la de “uso efectivo”, asociada con la noción de “aprovechamiento”.

El concepto sugiere que la equidad no es solo un tema de acceso sino que también remite a las desigualdades que se reproducen a nivel de los usos y la apropiación de la tecnología. Esta nueva brecha hace referencia a las diferencias que se producen en la capacidad de los estudiantes de dar un uso fructífero a las TIC y aprovechar las oportunidades que brindan, especialmente para potenciar sus capacidades y competencias” (p. 6).

Posteriormente, Sunkel retoma la idea de “competencias del siglo XXI” que alude a las habilidades relacionadas ya no sólo con el manejo instrumental de las TIC sino con un uso reflexivo y crítico de las mismas, como el manejo, procesamiento crítico, búsqueda, y clasificación de la información y la producción de conocimiento creativo y original.

Finalmente, el autor destaca que existe una dimensión del aprendizaje atravesado por las TIC pero por fuera del espacio escolar: una parte importante de los estudiantes hoy en día hace un uso más intensivo de las TIC fuera del colegio que dentro del mismo; por lo tanto, las nuevas generaciones están aprendiendo cosas de forma no intencionada que son importantes de estudiar y entender (p. 7).

Trucco, Daniela y Daniel Espejo (2013), *Principales determinantes de la integración de las TIC en el uso educativo. El caso del Plan Ceibal del Uruguay, Serie Políticas Sociales, núm. 177, Santiago de Chile, Cepal-Naciones Unidas, 71 páginas.*

<http://www.cepal.org/publicaciones/xml/7/49837/principalesdeterminantestic-planceibal.pdf>

El documento se propone la identificación y el análisis de los resultados intermedios del Plan Ceibal, tomando las encuestas realizadas por el programa en el año 2010. El informe se basa en un análisis estadístico multivariado que controla ciertos factores considerados determinantes de las diferencias y brechas sociales, como la zona geográfica y el estatus socioeconómico. El foco del estudio son las variables que intervendrían en los procesos de apropiación de las tecnologías por parte de

docentes y estudiantes, profundizando en los usos que realizan los actores de estos dispositivos. Se investiga sobre las posibilidades del programa para mejorar la calidad educativa y la formación de competencias digitales entre los actores del sistema. Distingue entre los docentes que muestran un mayor compromiso con el empleo de las computadoras, sus expectativas y las condiciones que fomentan su implicación en el proceso. A su vez, analiza los usos por parte de los estudiantes y los factores que influyen en el mayor aprovechamiento, tanto recreativo como específico.

Trucano, Michael (2005), *Knowledge Maps: ICT in Education, Washington, DC, infoDev/Banco Mundial, 70 páginas.*

http://www.infodev.org/infodev-files/resource/InfodevDocuments_8.pdf

Teniendo en cuenta que aún existen importantes áreas de vacancia en lo relativo al conocimiento sobre el uso de las TIC en educación y, con el objetivo de sistematizar de forma sintética un amplio cuerpo de conocimientos, este documento realiza un mapeo de lo que se sabe y no se sabe del tema. Analiza diversos estudios a partir de las siguientes dimensiones: “impacto de las TIC en aprendizaje y rendimiento; monitoreo y evaluación; cuestiones de equidad; costos; proyectos y prácticas actuales; herramientas de TIC específicas; maestros, enseñanza y TIC; contenidos y currículum; cuestiones a nivel de las escuelas; cuestiones de implementación de políticas” (Trucano, 2005, p. 5).

El documento sostiene que el interés y uso de las TIC en educación ha crecido significativamente, incluso en contextos complejos como los de los países en desarrollo. Sin embargo, los principales hallazgos del mapeo muestran que aún no se cuenta con estándares e indicadores metodológicos ampliamente aceptados para estudiar su impacto en este ámbito, que los resultados son aún inciertos y materia de amplios debates. Advierte también una desconexión entre los motivos por los que frecuentemente se desarrollan los programas de fomento de uso de TIC en educación y el modo en que posteriormente se aplican tales programas. A su vez, señala que se han puesto en marcha buenas prácticas y aprendizajes en la materia pero que, a excepción de unos cuantos, no han sido ampliamente difundidos ni sistematizados de manera que puedan ser accesibles para quienes diseñan e implementan políticas en los países en desarrollo. Más allá de esto, existe un amplio consenso en torno a la idea de que las TIC pueden ayudar a promover y desarrollar reformas en educación y que incluso son herramientas importantes para motivar a los alumnos y promover aprendizajes y prácticas más eficientes. Sin embargo, señala que aún es escasa la información sobre los costos económicos de las iniciativas dedicadas al uso de TIC en educación, y cómo evaluarlos.

Recibida: 11 de marzo de 2014

Aceptada: 19 de junio de 2014

***Autores: Sebastián Benítez Larghi-Ariel Fontecoba-Magdalena Lemus**

Sebastián Benítez Larghi es doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA), investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (Conicet) y docente en el doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (unlp), Argentina. Dirige diversos proyectos de investigación dedicados al estudio de los procesos de apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación por parte de diferentes grupos sociales, en particular sectores juveniles.

<sebastianbenitezlarghi@gmail.com>.

Ariel Fontecoba es maestrando en Generación y Análisis de Información Estadística en la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Ha sido becario doctoral del Conicet y ha cursado el doctorado en Ciencias Sociales en la uba. Es docente universitario (uba y umet) y participa en diferentes proyectos de investigación académica. Posee formación de posgrado en el área de monitoreo y evaluación de políticas públicas y actualmente se desempeña como consultor en monitoreo y evaluación de programas y proyectos en el Ministerio de Agricultura de la Nación. <arielfontecoba@gmail.com>.

Magdalena Lemus es profesora de Sociología en la unlp, Argentina. Recientemente obtuvo una beca doctoral del Conicet para investigar el vínculo entre desigualdades sociales y digitales a partir de la apropiación de las tic por parte de los jóvenes estudiantes de escuelas secundarias de clases medias, altas y populares. Integra equipos de investigación sobre la apropiación de las tic que llevan a cabo los jóvenes del Gran La Plata. <magdalenalemus.2@gmail.com>.

Cómo citar esta reseña:

Benítez Larghi, Sebastián, Ariel Fontecoba y Magdalena Lemus (2014), "Bibliografía comentada desde la perspectiva de la evaluación de los modelos Uno a Uno en Latinoamérica", Versión. Estudios de Comunicación y Política, núm. 34, septiembre-octubre, pp. 162-169, en <<http://version.xoc.uam.mx/>>.

La violencia en el lenguaje

Reseña del libro ‘La violencia en el lenguaje o el lenguaje que violenta’* de Anna María Fernández Poncela

Martha Estela Pérez García**

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, México

EL RECIENTE LIBRO de Anna María Fernández Poncela saca a la luz una problemática que en algunas ocasiones se ignora de manera intencional o en otras ocasiones sin intención alguna, pero que de cualquier forma afecta a los distintos contextos en los que convivimos los seres humanos. Esta obra, titulada *La violencia en el lenguaje o el lenguaje que violenta. Equidad de género y lenguaje*, es resultado de un extenso estudio de la realidad que vivimos y constituye una propuesta que de manera reciente se empieza examinar con la seriedad que se requiere, tal como lo hace Fernández Poncela, pues no sólo invita a observar la lengua y sus usos más de cerca, muestra otras formas en que podemos hablar, construir discursos alternativos y rediseñar nuestros esquemas de pensamiento.

El origen del texto, dice su autora, es una consecuencia de sus intereses académicos y personales, un producto de largas reflexiones que ofrecieron respuestas a algunas de las interrogantes que tenía sobre las diferencias de expresión y creación del lenguaje, relacionado con la construcción cultural del género. Fernández Poncela visibiliza una temática en la que pocas veces nos detenemos a pensar el lenguaje como lo único permanente en nuestra existencia y la palabra como elemento creador, es decir, el lenguaje como un elemento inseparable de nuestra existencia y un discurso que moldea nuestras conceptualizaciones sociales.

El texto reflexiona sobre las imágenes y las palabras que conforman nuestras vidas, las cuales nos acompañan y configuran nuestro aparato psíquico personal, así como el imaginario colectivo bajo el cual circulamos. Menciona las formas en que el proceso comunicativo se posiciona como elemento eje de transmisión de pensamientos y sentimientos, razonamientos y opiniones, a partir de las cuales surgen consciente o inconscientemente las actitudes, opiniones y diferentes miradas humanas. Reflexiona la forma en que nos expresamos, las intencionalidades y los propósitos del habla y los cambios que se tienen según el sexo al que se pertenece. Expone algunas formas de hablar, diferentes a las tradicionales, y con esto nos lleva a comprender cómo hablamos hombres y mujeres a partir de la construcción social del sistema cultural del género.

The violence in the language. Review of ‘Violence in the language or the language that violent’, by Anna Maria Fernandez Poncela

Pp. 161-163, en *Versión. Estudios de Comunicación y Política*
Número 34/septiembre-octubre 2014, ISSN 2007-5758

<<http://version.xoc.uam.mx>>

Uno de los puntos más interesantes y trascendentes, en mi opinión, es la reflexión que hace sobre la construcción del lenguaje y la manera en que se produce y reproduce, la forma en que nos influye y el modo en que lo influimos. El objetivo del texto, tal como lo señala su autora, es conocer de qué manera utilizamos el lenguaje y somos utilizados/as por éste. Las diferentes formas en que colaboramos en la construcción de nuestro concepto de mundo, la sociedad y los géneros a través de las palabras, las oraciones, los mensajes y los discursos.

Su trabajo nos invita a realizar un ejercicio de reconocimiento a la pluralidad, la diversidad, el respeto al otro y a la otra, a su vez nos permite identificar cómo se constituye la discriminación genérica y, como consecuencia, la discriminación lingüística. Hace un llamado para fomentar la utilización equitativa del lenguaje y nos ofrece una guía para el uso del lenguaje no discriminatorio, incluyente y no sexista, nos propone utilizar un discurso que llegue más allá de lo políticamente correcto, que sea solidario y comprensivo pero sobre todo más humano.

Fernández Poncela identifica en el discurso diario la segregación que se construye a partir del habla y para ello nos ofrece un análisis extenso del lenguaje androcéntrico y el sexismo lingüístico. Ahí precisamente está otro de los momentos trascendente de esta obra, pues no sólo realiza un examen crítico, realiza una propuesta y nos ofrece la oportunidad de reformular nuestra manera de comunicarnos sin violentar las reglas gramaticales y con sensibilidad humana.

El primer capítulo, denominado “Un poco de historia sobre algunos conceptos”, introduce en la toma de conciencia el enfoque y perspectiva de género, con el fin de acercarnos y sensibilizarnos a experiencias, expectativas, deseos y necesidades de hombres y mujeres. Para llevarnos a comprender, en la medida de lo posible, las características, semejanzas, diferencias, posibilidades, oportunidades, expectativas, relaciones y conflictos entre los sexos, detalla y ejemplifica múltiples formas de subordinación y discriminación existentes en aras de construir relaciones intergenéricas más equitativas.

Al género lo define como categoría y construcción social, dice que hacemos género al hablar, que los discursos tienen cargas valorativas, que los mensajes y sus estrategias intencionales crean, recrean o transforman su construcción. La identidad de género la observa como un elemento históricamente configurado por cada cultura, según lo considerado masculino o femenino.

Discute sobre los diferentes enfoques de género-lenguaje y nos habla de sus deficiencias: el del dominio, por ejemplo, que identifica a mujeres como un grupo social oprimido. El de la diferencia, implica a mujeres y hombres con subculturas que emplean una forma de expresión lingüística diversa. Finalmente, el de la construcción social o dinámico, que involucra una transformación de

las relaciones bajo un esquema no discriminatorio y libre de prejuicios.

La autora identifica los distintos tipos de violencia, agresión y discriminación que sufren las mujeres, nos habla de las leyes nacionales e internacionales que las regulan y señala las deficiencias que presentan cada una de ellas. En esta parte del libro destaca la violencia simbólica a través del lenguaje y la relaciona como una consecuencia de la violencia sociocultural y psicoemocional, y a la inversa. Dirige una crítica al androcentrismo y sexismo lingüístico que excluye e invisibiliza a las mujeres; a manera de ejemplo, recorre los diccionarios más reconocidos de la lengua española que dan muestra de la preferencia de uno de los sexos por sobre el otro.

El capítulo dos, denominado “La violencia del lenguaje. Uso diferencial del habla”, examina el uso del habla y los tipos de conversación, según el sexo al que se pertenece. Menciona que las mujeres desarrollan un lenguaje especializado en aquellos campos que le son asignados socialmente, los cuales conocen ampliamente, como son los privados: casa, cocina, hijos, etc., y con los hombres lógicamente sucede lo mismo.

Tiene tanta razón cuando dice “Somos lo que decimos y hacemos al decir” (Fernández, 2012, p.85), atrae varios ejemplos que muestran las diferentes formas de expresión y razonamiento que hay entre los sexos: los hombres hablan para demostrar cosas específicas, como poder e inteligencia, en cambio las mujeres hablan para manifestar sus sentimientos y pensamientos.

El siguiente capítulo, llamado “Lenguaje que violenta”, ofrece distintos prototipos expresivos sobre el androcentrismo y sexismo en el habla. Reflexiona sobre algunas acepciones que se tienen al nombrar al masculino y los constructos en femenino, palabras distintas y conceptualizaciones que tienen diferente acepción según al sexo al que van dirigidas. Relaciona puestos en cargos de trabajo y títulos académicos que suelen representar poder porque son meramente masculinizados, de igual forma atrae algunas expresiones del uso cotidiano y otras con connotaciones sexuales donde el cuerpo femenino es desvalorizado.

La autora señala que entre los discursos y mensajes que suelen ser de uso cotidiano, pero no por eso dejan de ser agresivos, está el pensamiento de que las mujeres deben ser bellas y tontas y los hombres valientes, fuertes e inteligentes. Encuentra una relación interesante entre el género y la cultura musical, una temática en la que pocas veces reflexionamos en este sentido. Muestra canciones con lenguaje intimidante para ciertas acciones de las mujeres que merecen castigos y maltratos por un supuesto mal comportamiento. Incluye paremias cultas que desvalorizan, palabras de pensadores que alimentan el estado de segregación y termina con chistes que aparentemente tienen un mensaje sencillo e inocente, pero que finalmente discriminan. El último capítulo, “Atisbos hacia el futuro”, es una propuesta que habla sobre las distintas al-

ternativas que hay para posibilitar cambios lingüísticos. Cierra su texto con una guía muy valiosa para quienes deseen adentrarse en este cambio: “Manual básico para el uso de lenguaje no discriminatorio”.

La obra de Fernández Poncela sin duda es un texto que debe leerse, tanto para los/las estudiosos/as de estos temas, como para los/las que nunca los han explorado o los/las que se acercan por primera vez a este tipo de investigaciones. *La violencia en el lenguaje o el lenguaje que violenta. Equidad de género y lenguaje* abre las vías a una transformación debido a que nos concientiza sobre la idea de que la lengua constituye un proceso dinámico y por lo tanto modificable. Propone un cambio en el habla, la lengua y el lenguaje, con el fin de hacer factible una transformación social de una amplitud y profundidad tal en que el cambio tenga arraigo, sentido social y cuente con una suerte de acuerdo social.

Recibida: 15 de marzo de 2014

Aceptada: 4 de julio de 2014

* Fernández, A. M. (2012), *La violencia en el lenguaje o el lenguaje que violenta. Equidad de género y lenguaje*, México, UAM/Ítaca, 337 páginas.

**Autora: Martha Estela Pérez García

Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-X), especialidad en Relaciones de Poder y Cultura Política. Profesora de tiempo completo en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), Nivel 1, y del Programa de Mejoramiento al Profesorado (Promep). Ha escrito y publicado libros y artículos sobre la participación política de las mujeres juarenses.

<meperez@uacj.mx>.

Cómo citar esta reseña:

Pérez, Martha Estela (2014), “La violencia en el lenguaje. Reseña del libro ‘La violencia en el lenguaje o el lenguaje que violenta’ de Anna María Fernández Poncela”, *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, núm. 34, septiembre-octubre, pp. 161-163, en <<http://version.xoc.uam.mx/>>.