

# Institución escolar y Programa Conectar Igualdad: representaciones de docentes respecto de las normas de uso de las tecnologías digitales<sup>1</sup>

The school and the “Connect Equality” Program: teachers’ representations  
regarding the rules applied to the use of digital technologies

**Agostina Dolcemáscolo**  
Universidad Maimónides, Argentina  
E-mail: agostinadolcemascolo@e-tcs.org

**Lucila Dughera, Guillermina Yansen**  
Universidad Maimónides, CONICET, Argentina  
E-mail: luciladughera@e-tcs.org; guillerminayansen@e-tcs.org

## Resumen

Este trabajo se propone caracterizar y analizar las representaciones de docentes respecto de las normas de uso de las tecnologías digitales (netbooks, teléfonos celulares) en escuelas secundarias argentinas de gestión estatal beneficiadas por el Programa Conectar Igualdad (PCI), implementado entre 2010 y 2017 bajo el modelo 1 a 1. Metodológicamente, el artículo se apoya en la revisión de fuentes primarias producidas en una investigación realizada en 2015, específicamente 16 entrevistas en profundidad a docentes de escuelas secundarias argentinas beneficiarias del PCI distribuidas a lo largo del territorio nacional. Así, se busca responder a las siguientes preguntas: ¿Qué sentidos otorgan los docentes a las normas vinculadas a las tecnologías digitales (TD) en la escuela? ¿Cuáles les parecen problemáticos? ¿Cómo lo expresan? Reconstruir el sentido y los argumentos que los docentes ofrecen resulta fundamental para el establecimiento, aún difuso y heterogéneo, de marcos regulatorios precisos para el uso de las TD en las instituciones escolares.

Palabras clave: docentes; escuela; Conectar Igualdad; tecnologías digitales; normas.

## Abstract

This paper aims to characterize and analyze teacher representations regarding the standards of use of digital technologies (netbooks, cell phones) in Argentine public high schools benefited from the Connect Equality Program (CEP), implemented between 2010 and 2017 under the 1 to 1 model. For that, we reviewed primary sources produced through a research work conducted in 2015, specifically 16 in-depth interviews with teachers of Argentine high schools benefiting from the CEP distributed throughout the national territory. This research seeks to answer the following questions: What senses do teachers give to the standards related to digital technologies (DT) in school? Which ones do they find problematic? How do they express that? Reconstructing the meaning and opinions offered by teachers is essential for the establishment, yet diffuse and heterogeneous, of precise regulatory frameworks for the use of DT in school institutions.

Keywords: teachers; school; Conectar Igualdad; rules.

<sup>1</sup> Una versión preliminar de este trabajo fue presentada y discutida en el XXXI Congreso ALAS Uruguay 2017

Fecha de recepción: Julio 2019 • Aceptado: Diciembre 2019

DOLCEMÁSCOLO, A., DUGHERA, L. Y YANSEN, G. (2020). Institución escolar y Programa Conectar Igualdad: representaciones de docentes respecto de las normas de uso de las tecnologías digitales *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 20 (11), pp. 43-58.

## Introducción

En el marco del llamado capitalismo informacional o cognitivo (Castells, 1997; Boutang, 1999; Rullani, 2000; Vercellone, 2011) las escuelas llevan varios años conviviendo, aunque no necesariamente de manera armónica, con las tecnologías digitales (TD) en Argentina y en el mundo. Al ingreso de las TD “por debajo” (Dussel, 2011), se han sumado en los últimos años diversas políticas públicas de los Estados destinadas a introducir este tipo de tecnologías en las instituciones; primero con laboratorios de informática, luego con aulas móviles y otras variantes. Por su parte, en Argentina su entrada masiva y sistemática en las escuelas secundarias se llevó adelante entre los años 2010 y 2017 mediante el Programa Conectar Igualdad (PCI), considerado el más grande del mundo en el rubro de los modelos 1 a 1. El PCI consistió no solamente en la entrega de una computadora portátil a estudiantes y docentes de escuelas secundarias de gestión estatal del país –aspecto más visible del programa–, sino además en la provisión de internet, la creación y puesta en disponibilidad de capacitaciones docentes, software y contenidos para la comunidad educativa<sup>1</sup> (Dussel, 2014; Benítez Larghi y Zukerfeld, 2015). Dicho programa ha provocado cambios profundos en la institución escolar, y se ha tornado objeto de estudio por parte de la literatura especializada, tanto en su aspecto educativo como en el que atañe a la inclusión social. En ese contexto, en 2015, desde la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y el equipo de Estudios sobre Tecnología, Capitalismo y Sociedad (e-TCS), de la Universidad Maimónides, se realizó una investigación en conjunto financiada por el centro interdisciplinario de estudios en Ciencia, Tecnología e Innovación (CIECTI) del MINCYT destinada a caracterizar a las escuelas<sup>2</sup> atravesadas por el PCI. Más específicamente, en base a un estudio representativo a nivel nacional se caracterizó a la institución escolar atravesada por el PCI a partir de tres dimensiones: i. Objetiva (infraestructura, hardware, software y contenidos); ii. Subjetiva (habilidades, modos de aprendizaje y uso relativos a la TD); III. Intersubjetiva (relaciones entre actores escolares, autoridad, comunicaciones, organización espacio-temporal, redes de reconocimiento, normas y valores)<sup>3</sup> (Véase Benítez Larghi y Zukerfeld, 2015). Este escrito surge de los insumos generados en esa investigación y retoma y avanza en un aspecto acotado de la dimensión intersubjetiva<sup>4</sup> a partir de las representaciones de los docentes: la subdimensión normativa de la institución escolar.

En efecto, las normas asociadas al uso de las TD en las escuelas son un aspecto vital tanto para la convivencia al interior de las instituciones educativas como para su desarrollo cotidiano. Estas han sido objeto de estudio en escuelas beneficiarias del PCI no solo por la investigación mencionada, sino por la variada literatura en distinta medida (Ministerio de Educación, 2012; Gutiérrez Salinas, 2013; Welschinger Lascano, 2015; Ministerio de Educación, 2015; Benítez Larghi, 2016; Seijó et al., 2016; Benítez Larghi y Zukerfeld, 2015). De manera esquemática ha sido señalado, en primer lugar, que existen pocas normas asentadas en el diseño del PCI respecto del uso de las netbooks en la institución y que estas muchas veces se encuentran a cargo de los docentes (Dussel, 2014; Ministerio de Educación, 2015). Coincidentemente, en nuestra investigación hemos constatado que

---

1 Incorporó además nuevos actores, entre los que se destaca el referente técnico escolar.

2 Nos centramos, en este sentido, en el aspecto educativo del PCI.

3 Metodológicamente, allí se combinó una estrategia cuanti y cualitativa a partir de la realización de encuestas representativas a nivel nacional a estudiantes y docentes, entrevistas no estructuradas a docentes, *focus groups* a estudiantes y observaciones no participantes en escuelas.

4 aquella que la literatura ha abordado algunas veces como dimensión organizativa, otras como dimensión institucional, etc. y que aquí entendemos como aquella dimensión específicamente social.

las normativas vinculadas a las TD tanto institucionales como en las aulas son heterogéneas. Por ejemplo, mientras que hay cierto acuerdo con la prohibición de determinados usos lúdicos de las TD en el aula (y su reverso, respecto del permiso para ello en los recreos), usar el celular en el aula para sacar fotos al pizarrón o llevar las netbooks a la escuela en días que no son pedidas por los docentes no está totalmente consensuado entre los distintos establecimientos y docentes.

En segundo lugar, se ha otorgado particular atención a la relación de autoridad que vincula y organiza a docentes y estudiantes, y que influiría sobre la efectivización de las normas. Algunos de los factores por los que esta relación se habría visto impactada se vinculan a las habilidades diferenciales de estudiantes y docentes con las computadoras, asociadas a cierta descentralización del saber, otros a la porosidad espaciotemporal potenciada por la introducción de TD en el aula y específicamente a las normas y valores asociados a estas últimas. En esta dirección, se ha identificado que, de acuerdo a los docentes, el acatamiento de los estudiantes ante las indicaciones que ellos imparten merma cuando refieren a cuestiones vinculadas a las TD (Benítez Larghi y Zukerfeld, 2015: 118). Yendo un poco más lejos, alguna literatura indica que ha habido una modificación e, incluso, una inversión en las relaciones de autoridad (Belinche Montequin, Hoya y Vergani, 2012; Aguiar et al., 2014; Dussel, 2014; Lago Martínez, 2015a y b). Este aspecto es relevante por cuanto mostraría una gran transformación respecto de uno de los elementos centrales de toda institución disciplinar: la organización jerárquica y asimétrica<sup>5</sup>. En efecto, esta misma literatura advierte que para muchos docentes las tecnologías digitales abren un espacio a la recreación y consecuentemente a la dispersión en la clase, lo cual constituye un obstáculo para el ejercicio de su autoridad y el dictado de esta. Coincidentemente, del análisis cualitativo de entrevistas a docentes ha surgido la idea de que las tecnologías digitales son problemáticas tanto dentro como fuera de la clase, principalmente por el uso de redes sociales. En relación con la clase, manifiestan que suelen explicitar la prohibición del uso de celulares, pero que muchas veces les resultan de utilidad ante la falta de la computadora o de conexión a internet. Respecto de “afuera”, se afirma que ante la falta de normativas institucionales cada docente se da estrategias distintas para regular el uso de las redes sociales (Benítez Larghi y Zukerfeld, 2015).

Ahora bien, más allá de estas contribuciones para enmarcar este escrito, no se encuentran estudios que aislen la dimensión normativa empíricamente y, particularmente, que den cuenta del sentido que le otorgan y los argumentos que esgrimen quienes estarían, según lo dicho, a cargo de implementarlas. En efecto, incluso en la investigación mencionada, dada la amplitud de los objetivos, solo fue posible abordar un panorama general de la subdimensión normativa sin recuperar ni analizar las normas surgidas de las entrevistas pormenorizadamente (Véase Benítez Larghi y Zukerfeld, 2015).

Así, el objetivo de este texto es reconstruir y sistematizar las representaciones docentes sobre normas que operan o deberían operar en relación con el uso de TD (netbooks y celulares) en la escuela y los argumentos que las sustentan. Específicamente, algunas de las preguntas que orientan este escrito son: ¿Qué sentido otorgan los docentes a las normas vinculadas a las TD en la escuela? ¿Qué aspectos prohíben? ¿Cuáles les parecen problemáticos? ¿Cómo lo expresan? ¿Qué argumentos señalan respecto de las normas que imparten en las escuelas? En efecto, no se trata de un análisis de documentos sobre las normas que rigen a las escuelas en materia de TD, sino de las representaciones que los docentes tienen sobre las normas, implícitas o explícitas, que operan o deberían hacerlo

---

5 Asimismo, plantearía cuestionamientos a la posibilidad de compatibilizar esta transformación con la propuesta original del PCI de colocar en el docente un rol de liderazgo en la introducción de tecnologías digitales en las escuelas.

dentro de las escuelas. Metodológicamente, se trabajó sobre 16 entrevistas en profundidad a docentes de todo el país.

El artículo se organiza del siguiente modo. Luego de esta introducción en el siguiente apartado se definen los principales conceptos que recorren el escrito (institución escolar, dimensión intersubjetiva y normas). En el tercer apartado se ofrecen las precisiones metodológicas. A partir del cuarto se ofrece una caracterización de las normas de uso de las TD de acuerdo a las representaciones docentes. Se plantea una tipología de normas surgida de las entrevistas y que organiza el escrito (normas relativas a los usos educativos de las netbooks, a los usos no educativos, a los usos de los artefactos y, finalmente, a los usos de otras TD, principalmente los teléfonos celulares). Así, el apartado se encuentra posteriormente subdividido en secciones, cada una de las cuales describe un tipo de normas. Finalmente se presentan las conclusiones.

### Precisiones teóricas

Tal como se ha hecho en otros trabajos (Yansen, 2017), siguiendo a Zukerfeld (2010, Vol I), la institución escolar se define como un complejo entramado de conocimientos que se clasifican en base a sus soportes<sup>6</sup>. Así, la institución escolar se compone de tres dimensiones: i. aquella compuesta por los conocimientos de soporte objetivo o dimensión objetiva (cables, Access Point, pizarrones, sillas, cuadernos, etc.); ii. aquella compuesta por conocimientos de soporte subjetivo (los conocimientos que internalizan los sujetos), dentro de los cuales sobresalen los que suponen algún tipo de aprendizaje: las técnicas, conocimientos de tipo instrumental y procedimental (Zukerfeld 2007; 2010; Dughera et al., 2012); iii. aquella compuesta por los conocimientos de soporte intersubjetivo. Se trata de:

Todos esos conocimientos [que] comparten el no poder explicarse en base a fenómenos biológicos o subjetivos y el no estar objetivados por fuera de los seres humanos (...). Los conocimientos de soporte intersubjetivo reposan en los aspectos colectivos, intersubjetivos o, para usar el término impreciso y usual, `sociales´ de la humanidad. Se apoyan en los vínculos entre los sujetos humanos que los preexisten y tienen una vida razonablemente autónoma de la de todo individuo particular (Zukerfeld, 2010, Vol I: 101).

Dentro del gran cúmulo de conocimientos intersubjetivos que circulan en la escuela (valores, lenguajes, aspectos organizacionales, etc.) aquí se abordan los conocimientos regulatorios o normativos, que se simplifican bajo el término “normas”. Estos “refieren a la internalización intersubjetiva de ciertas pautas de conducta que están respaldadas por sanciones de diversa índole” (Zukerfeld, 2010, vol I, 102)<sup>7</sup>. Naturalmente, en la escuela circulan normas referidas a los más variados aspectos, este trabajo se centra en las vinculadas a las TD, particularmente con las netbooks del Programa Conectar Igualdad (PCI) y con los teléfonos celulares.

---

6 Este criterio se sustenta en la idea de que el soporte de cada uno de los elementos que componen a la institución escolar implican una determinada lógica, participación de actores, regulaciones y posibilidades diferenciales de acción sobre estos.

7 Cabe aclarar que, aunque simplificada se hable de normas, en este texto se abordan más ampliamente los conocimientos normativos que, en términos estrictos, exceden a las normas. Como señala Zukerfeld, las diversas normas, tales como leyes, tratados, códigos (explícitas y objetivadas en documentos institucionales) constituyen aquellos conocimientos normativos inter-subjetivos que tienen el suficiente arraigo en un momento dado como para objetivarse a nivel institucional. Sin embargo, la interiorización de pautas de conductas pasibles de sanciones diversas no se limita a las normas e, incluso, dialoga con otros conocimientos inter-subjetivos, tales como los valores. Es por ello que aquí, con el objeto de simplificar, se alude a las normas explícitas e implícitas.

## Metodología

Este escrito se apoya en el análisis cualitativo de fuentes primarias: 16 entrevistas en profundidad realizadas a docentes de escuelas secundarias públicas de gestión estatal beneficiarias del PCI, distribuidas de la siguiente manera: 2 en Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 8 en provincia de Buenos Aires<sup>8</sup>, 2 en Entre Ríos (Colón), 2 en Tucumán y, finalmente, 2 en Corrientes<sup>9</sup>.

A partir de la lectura y el análisis de las entrevistas surgieron cuatro tipos de normas relativas a: a) los usos “no educativos” de las netbooks, b) los usos educativos, c) el artefacto y, d) el uso de otras TD. Aunque la forma de nombrar a las categorías fue creada ad hoc, esta clasificación surge de los dichos de los docentes en relación con las normas<sup>10</sup>. De este modo, constituye el primer resultado relevante de este texto, ya que pone de relieve los principales aspectos normativos vinculados a las TD a los que los docentes prestan atención<sup>11</sup>. Finalmente, se relevan y reconstruyen aquellos argumentos ofrecidos por los actores educativos al fundamentar estas normas. A continuación, se presenta una descripción detallada de la clasificación mencionada y se avanza sobre el análisis de los datos.

## Análisis y discusión de datos

A partir de lo relevado en las entrevistas se presenta a continuación una tabla que sintetiza las normas<sup>12</sup> expresadas por los docentes junto con su clasificación.

En primer lugar, se distinguen los usos no educativos (videojuegos, redes sociales, contenido audiovisual<sup>13</sup>) como aquellos que, de acuerdo a los docentes, serían contrarios a la lógica escolar, distintos de los “buenos” usos, etc. A partir de tal identificación se generó una segunda categoría que indica su complemento: los usos educativos de las TD. Como se verá, sin embargo, esta apenas aparece en los relatos de los docentes. Esta categorización no busca corroborar o discutir si efectivamente puede establecerse una diferencia entre lo educativo y lo no educativo, sino reponer categorías que los docentes separan de dicho modo, aunque naturalmente bajo distintas expresiones. En tercer lugar, emergieron normas relativas específicamente al artefacto netbook (cuidado, personalización, etc.). En cuarto y último lugar, en diversos relatos emergió como una cuestión diferenciada el uso de otras tecnologías, los teléfonos celulares.

---

8 2 Bernal, 2 Junín, 2 Don Torcuato, 2 Del Viso.

9 Para conocer cómo fueron seleccionadas las escuelas véase Benítez Larghi y Zukerfeld, 2015.

10 Como se indicó, estas no necesariamente son producto de una directiva institucional, sino construidas en la dinámica escolar.

11 Es importante señalar, en ese sentido, que las guías de entrevistas contenían preguntas específicas ligadas a las normas. Sin embargo, como mencionamos más arriba, de allí emergieron resultados generales que fueron señalados en la investigación pertinente. En esta oportunidad, recuperamos y analizamos la totalidad de los elementos que emergen en distintos momentos de las entrevistas y en relación a diversos aspectos y que se vinculan directa o indirectamente a las normas, buscando profundizar en los sentidos y argumentos que los docentes les otorgan.

12 Tal como se desprende del marco teórico, cabe recordar que las normas que se sistematizan a continuación, aunque remiten todas a ciertas pautas de conducta referidas por los docentes, no tienen el mismo estatus en términos de sanción o de rigidez. En efecto, en algunos casos, el lector hallará pautas de conductas que parecen ser importantes o deseables para los docentes, pero que no siempre se expresan de forma diáfana como una norma.

13 Por una cuestión de extensión, y por el peso menor otorgado por los propios docentes al acceso a música y videos respecto de los otros dos usos “no educativos”, se han omitido los relatos relativos a esta subdimensión. Cabe decir que estos usos se ubican, de forma similar al uso de videojuegos, como un “distractor” o aspecto contrario a la lógica escolar.

Tabla 1: Clasificación de normas representadas por docentes

<b>Normas</b>	Normas relativas a los usos no educativos de las netbooks	Uso de Jueguitos/videojuegos
		Uso de redes sociales
		Uso de música/videos (contenido audiovisual)
	Normas relativas a los usos educativos de las netbooks	
	Normas relativas al artefacto (cuidado, personalización)	
	Normas relativas al uso de otras TD (celulares)	

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se completa la tabla y se presenta un análisis de los fragmentos más ilustrativos de la forma en que los docentes abordan, encaran y argumentan cada una de estas normas.

### **Normas relativas a los usos no educativos de las netbooks**

#### a. Normas y uso de videojuegos en la escuela

En las entrevistas se identificó que para algunos docentes el videojuego aparece como un distractor, un obstáculo para el desarrollo de la clase, lo cual implica el establecimiento de alguna norma y su correspondiente posible sanción en el caso de no cumplirse. Ligado a esto, aparece también la idea de que es necesario un control continuo de lo que están haciendo los estudiantes con la netbook durante la clase.

Cuando se trabaja con la netbook, se trabaja con la netbook. Saben que la tienen que sacar y trabajamos. Ahora cuando estamos haciendo otra cosa (...) se guardan las netbooks y listo. No hay un cambio. Sí tenés por ahí más problemas en el alumno que desde el vamos no quiere y quiere estar jugando. Entonces vos le decís “cerrá la netbook” y está jugando, la tiene ahí abajo y está jugando. Y, bueno, tenés que tomar algún tipo de sanción. Obstaculiza en ese aspecto. (E.E.T. N° 2, Bernal, Buenos Aires).

Tenés que estar continuamente controlando que no usen ese medio para otro medio. Eso desvirtúa la situación, pero nada que no se pueda solucionar restringiendo (...) De veinte siempre hay una oveja que se descarría. Es fija. Y, tenés que estar como los rondines, como si fuera una cárcel. (E.E.T. N° 2, Bernal, Buenos Aires).

Porque en realidad, por mi parte, nunca he podido poner en práctica lo que he aprendido. Sencillamente porque el uso se limitaba, en una primera etapa, a los jueguitos. Eran los jueguitos, los

jueguitos y terminaba siendo un dolor de cabeza. Hasta dejábamos de lado la computadora porque tampoco ellos la sabían utilizar. (Técnica N°1, Colón, Entre Ríos -B-).

Así, habría una cierta línea de continuidad entre la computadora utilizada para juegos y aquello que se “desvirtúa” respecto de lo educativo o de lo planificado por el docente; y la necesidad de un control continuo, apelando incluso a la imagen carcelaria. En efecto, desde ese ideario la sola idea de que ingrese algo del orden del juego resulta lejano con la función que, suponen, implica el encuentro pedagógico.

Sin embargo, habría algunos aspectos positivos del uso de videojuegos destacados en algunos relatos, aunque ciertamente aparecen en menor medida. En dos relatos se encuentra que el uso de videojuegos puede ser importante cuando se da por fuera del espaciotiempo de la clase:

(...) yo veía hoy a los chicos, cuando te decía que les di un ratito para jugar. Ellos jugaban a su juego preferido (que no sé cómo se llama) con la compu y jugaban en red. Hacían una competencia. Entonces, una forma de estar en hora libre, tranqui, sin molestar a las otras aulas que están dando clases. Fijate que yo andaba acá, ellos solamente jugaban. Una competencia sana porque no es que se arma... ¿me entendés? Una competencia sana, juegan entre ellos. Y en eso está bueno. (Escuela Técnica N°1, Colón, Entre Ríos- A-).

Sí, cambió en el hecho de la relación entre los chicos a través del juego. Positivo y negativo a veces. Pero sí. Ellos interactuaban más entre ellos, creando sus redes y demás. No me preguntes detalles, pero yo sé que jugaban todos juntos. Pero sí, se acercaban y a veces, propio del juego, se alejaban un poco más. Pero creaba una unión entre ellos. (Escuela Técnica N°1, Colón, Entre Ríos -B-).

De acuerdo a estas expresiones, los videojuegos podrían contribuir, por un lado, al orden y la tranquilidad y, por otro, a la integración de los estudiantes. En uno de estos relatos, además, se sugiere que los videojuegos sirven para fomentar lo educativo, incluso dentro de la clase:

Se puede aprender jugando. Se debería aprender jugando. Me acuerdo que yo enseñaba a través de un juego, porque ellos me lo enseñaron a mí el juego (...). Eran las características del feudalismo y cómo vivían y demás. (...) Entonces ellos conocían más de feudalismo a través del juego. Por ahí tenía que ir aclarándoles cierta terminología, que era propia del juego, pero cuando ellos me lo mostraban en ciertos gráficos daba con el perfil histórico. (...) Así que ni hablar que sirve. Es mucho más didáctico, es mucho más llevadero, para ellos y para mí. (Escuela Técnica N°1, Colón, Entre Ríos -B-).

En síntesis, los videojuegos aparecen como un elemento contrario a la lógica de la clase, al menos en tanto el videojuego no esté relacionado con el contenido impartido en el aula. Ante esta cuestión emerge la necesidad de la norma y la posible sanción, propia de una institución disciplinaria. En este aspecto, los relatos muestran cierta homogeneidad. Sin embargo, de estos también surge que los videojuegos podrían incorporarse a la escuela de otros modos. Esto, como se señaló, solo aparece de manera sugerida en una de las entrevistas. En este sentido, de los relatos no emerge —sino incipientemente— que las normas se dirijan a incluir a los videojuegos (una práctica que parece integrar el cotidiano de los estudiantes) a la lógica escolar o a pensar en su potencial como herramienta pedagógica. Contrario a esto, se tiende a restringir su uso, entendido como algo diferenciado de lo escolar, de un modo característico de las instituciones del capitalismo industrial en las que las fronteras entre ocio y trabajo están claramente demarcadas. A su vez, estos relatos dan cuenta de las

representaciones que los docentes portan sobre lo educativo que lejos están de incluir o habilitar el juego en general y los videojuegos en particular.

b. Normas y uso de redes sociales

El otro aspecto que reiteradamente emerge de las entrevistas es el uso de las redes sociales, particularmente en cuanto a las relaciones y comunicaciones entre estudiantes y docentes<sup>14</sup>. Los relatos son muy heterogéneos. En algunos de ellos la red social es un elemento de trabajo, en otros de acercamiento a los estudiantes o un espacio de ocio no aceptado dentro de la institución. Sin embargo, en todos ellos aparece la inquietud por la difuminación entre el tiempoespacio privado y el público, y el de ocio y laboral, que luego es resuelta de los modos más diversos. A los fines de sistematizar el análisis se identificaron dos abordajes que adoptados por los docentes en relación con el uso de redes sociales.

En primer lugar, las redes sociales se presentan como un instrumento de trabajo útil y las normas dirigidas a sostenerlo como tal separan lo más claramente posible el tiempoespacio laboral del de ocio y el ámbito privado del público:

Con ese Whatsapp yo modero todos los aspectos de la clase. Si es un trabajo práctico lo escribo en una hoja o lo imprimo, saco una foto al práctico y lo paso por medio de foto. [...] Tanto mi teléfono como el facebook son de trabajo. Yo no tengo el ámbito de la familia. ¿Se entiende? Yo tengo cosas de trabajo. Es más, mi foto de Whatsapp es un distintivo. Yo no mezclo las dos cosas. Siempre les explico “yo tengo una familia, sepan que entre ustedes charlen lo que quieran pero no les voy a contestar más allá de las 10 de la noche”. (Media N° 11, Don Torcuato, Buenos Aires).

Yo lo que tengo son dos perfiles distintos. Tengo uno que es personal y después tengo otro que es para el trabajo. Entonces utilizo con ellos el que es para trabajar acá en la escuela. No pueden acceder... porque por ahí te invaden mucho también lo que es tu vida privada. Eso también. ¿Cómo puedo explicarte? Es como que trabajás con ellos por el facebook y entonces te envían sus fotos de qué hicieron y demás. Se olvidan de que lo estamos utilizando para trabajar esto. Entonces por ahí hay que recordarles a ellos. “Esto lo hicimos por tal motivo, está bien que quieras compartir la vida privada, pero ese no es el fin”. Si no es como que se mezcla un poquito. (Colegio Secundario Brig. Gral. Pedro Ferré, Corrientes Cap.).

En segundo lugar, cuando el perfil laboral y no laboral no están claramente distinguidos, surge la cuestión de si deberían o no agregar a sus estudiantes a sus redes sociales. Aquí se plantean dos posiciones: aquellos que deciden no incorporar estudiantes y aquellos que los incorporan bajo ciertas condiciones.

Respecto de la primera posición, estos docentes refieren a la superposición entre lo público y lo privado emergente en las redes, agregando que ello puede generar conflicto:

E: ¿y alguna vez te pasó que algún chico te quiso agregar [a sus redes sociales]?

D: sí

---

14 Esto es que cuando los docentes se refieren a las redes sociales, no parecen estar pensando en primer lugar en la distracción que puede producir el acceso a Facebook en clase, sino en cómo manejar la participación conjunta de estudiantes y docentes en una red social, como Facebook o WhatsApp.

E: ¿Y qué haces con eso?

D: No... no contesto ni sí ni no. [...] Y pero... genera más conflicto. Me parece que es... bueno pero esto es mi Facebook, es privado yo puedo poner lo que quiero. Y entonces se genera me parece... no sé.. me parece... se supone que puede poner lo que quiera. Cuando hay así un intercambio me parece que es un poco conflictivo. Entonces mucho el profesor o el preceptor no saben muy bien qué hacer [...] O sea.. es un tema... que yo sepa no está... las escuelas no sé... o sea se habló con los alumnos pero nada más, no puedes.. no hay un... me parece, una norma o algo más formal que regule ese tipo de cosas. (Escuela Nro. 18 Larroque, Floresta, CABA).

No, no, yo para que no se preste... yo por las dudas, viste cómo son hoy los chicos, no sé, yo por las dudas no mezclo, trato de no mezclar las cosas cuando son mis alumnos. (Escuela de Educación Técnica 2 "Patricias Argentinas", Junín, Buenos Aires-A-).

Respecto de la segunda posición, existen docentes que agregan estudiantes a sus redes sociales bajo ciertos condicionamientos. O bien referidos al tipo de intercambios y vínculos que permiten con sus estudiantes (charlas, no; "me gusta" o preguntas vinculadas a la clase sí) o referidos al criterio por el cual deciden incorporar a algunos estudiantes y no a otros:

Yo tengo Facebook. Me ha pasado que me pidan y los agrego sin problemas, pero no comparto charlas. Ellos me mandan alguna frase o dicen "hoy es mi cumpleaños" y les pongo feliz cumple o una carita. A mí las redes sociales no me encantan. [...] Pero no me comunico por FB sino que todo eso es presencial. [...] Yo tengo una hija de 35 años que es jueza. Una vez yo le prohibí algo y me dijo: "fulana de tal es amiga de la madre" y le respondí: "yo no soy tu amiga, yo soy tu mamá. Contá conmigo incondicionalmente, pero ¿puedo ponerme una minifalda e ir con vos a bailar?" "Ni loca" me dijo. "Bueno, entonces no podemos ser amigas". El FB me parece lo mismo. (Escuela de Comercio No. 9 "Dr. José Ingenieros, CABA).

Yo los he agregado, pero en general son pocos los que agrego. Los agrego porque sé que son chicos confiables, que te van a hacer una pregunta que no es desubicada. (...) Según la relación, de profesor a alumno y los conozco entonces no tengo problema de aceptarles la solicitud. (...) A los más chicos generalmente no los acepto. Acepto a los más grandes, que ya tenemos otro trato, que ya transcurrimos algunos años más en la escuela (...) Me mandan por el correo privado, por el inbox (...) Preguntas así relacionadas con la clase. [...] Entonces ese vínculo se generó anteriormente, como para generar después ese espacio de confianza. No es que es al revés, de que si vos lo ingresás dentro del Facebook vas a tener otra relación. Generalmente es, con quien tenés una buena relación, lo podés aceptar y mantenés otro tipo de vínculo. [...] Sí, por ahí, para uno también está bueno porque vos ves qué es lo que hace el chico más allá de la escuela. Lo comparte, lo está compartiendo con vos. Como nosotros también. No sos sólo la profesora que viene y nos da la clase, sino que tiene familia, hace otras cosas, se va de vacaciones, pone una foto. Entonces es como que sí por ahí la relación cambia. (...) No sé si desde el punto de vista académico. Creo que por ahí sí sabés o lo conocés un poco más. Es como que le tolerás algunas cosas más si sabés que no tuvo una buena semana, que tuvo un problema familiar (...), sabiendo esas cosas es como que tenés un poco más de consideración y lo aplicás en el aula. (E.E.T. N° 2 Paula Albarracín de Sarmiento, Bernal, Buenos Aires-A-).

Yo tengo Facebook. En eso, estoy en lo más moderna. (...) Yo uso mucho el Facebook porque tengo una personalidad de utilizarlo mucho para divertirme. Leer y hacer opiniones, divertirme, subir fotos graciosas, comentarios graciosos. (...) Porque, ya te digo, no soy de subir cosas que

afecten. De última, si son cosas privadas, las comparto con gente que yo solamente las puedo compartir. (...) Es más, yo he logrado tener diálogos con chicos, amigos de mi hijo, por privado de cosas que yo he leído y les di consejos en privado, y he logrado muy buenas cosas. Conectarme con padres para que prestaran atención por lo que yo leía. Me parece una buena herramienta también. (Escuela Técnica N°1, Colón, Entre Ríos -A-).

Así, entre estos docentes, los argumentos para agregar a estudiantes a Facebook involucran la idea de que las redes pueden ser útiles para afianzar vínculos con los estudiantes (incluso por fuera de lo estrictamente educativo) o contestar preguntas vinculadas a la clase, lo que redundaría en un mejor vínculo en el ámbito escolar. El criterio para admitir a unos estudiantes y no a otros no es del todo claro y probablemente sea evaluado caso por caso, pero aparecen algunos elementos interesantes, como la edad de los estudiantes vinculada al “respeto” y a lo “no desubicado”. Esto podría ser explicado al menos parcialmente por el hecho de que aquellos estudiantes más avanzados en los años de escolaridad son, a la vez, aquellos más socializados en dicho ámbito y, por lo tanto, no modificarían la lógica relacional de la escuela por el hecho de que ese vínculo se traslade a una red social. También aparece cierta necesidad de separación de roles (esto se aprecia con claridad en la comparación entre madre/hija y docente/estudiante). Ambos elementos parecen tener como telón de fondo, nuevamente, la inquietud por los límites de la separación entre lo escolar/ educativo y lo no escolar/no educativo.

En esta dirección un aspecto relevante señalado por los docentes refiere a cómo separar tales cuestiones ante situaciones de violencia o conflicto que ocurren en los muros de las redes sociales de los estudiantes, y plantean la pregunta de si corresponde o no que esto sea sancionado por la escuela.

Recuerdo un caso de un grupo que utilizó la... No sé si te lo puedo contar. Utilizó la netbook, digamos, para filmar. Hicieron una broma a un docente (...) Filmaron ese chiste que le hicieron a determinado profesor y después se replicó esa filmación y demás. Hasta que descubrieron que estaba circulando esto. Se habló con ese curso en particular y la persona que fue la que inició, que filmó y que empezó a reenviar y demás, asumió lo que hizo. Y, bueno, en lo posible trataron de todo lo que tenían ya, tenían en el celular, tenían... Borraban. Más allá de que ya se difundió. Tuvieron esa actitud de reconocer que estuvieron mal, que fue un chiste lo que hicieron. Más allá de que sea un recurso, porque la cuestión era: ¿pueden sancionarnos por hacer eso? Más allá de que exista, yo pueda filmar, pueda sacar fotos, pueda hacer lo que yo quiera con el recurso, el respeto por ese docente y por algo que no me pertenece a mí como para que yo pueda replicar y difundir algo. Bueno, a partir de ahí se trabajó con ellos y hubo un cambio de actitud. Fue el único caso que yo recuerdo. Y por ese motivo también es que muchos docentes no quieren que los chicos utilicen... (Colegio Secundario Brig. Gral. Pedro Ferré, Corrientes Cap., Corrientes).

En síntesis, se identificaron dos formas de normar el uso de redes: imponer normas claras de separación del uso privado y público de las redes sociales o, en cambio, definir las normas menos taxativamente, con un criterio de separación del espacio público/privado no del todo sistemático, sino definido caso a caso y en base a variables difíciles de descifrar (tales como la confianza, el nivel de conflictividad de los estudiantes, su edad, etc.). En este segundo caso, se considera que no existe una norma, o al menos no una clara. Finalmente, es importante notar que no emergió en ninguno de los relatos una tercera posición en la que se utilicen las redes sociales no laborales/educativas con estudiantes sin condicionamiento alguno.

### Normas relativas a los usos educativos de las netbooks

En los relatos no emergen normas relativas a los usos educativos de las nets, sino únicamente, como se ha mostrado, a aquellas tendientes a evitar que los usos lúdicos o no educativos interfieran en la clase. En este sentido, no se ha hallado en las entrevistas referencias a los siguientes interrogantes: ¿los docentes tienden a indicar que la net debe ser usada en el aula todo el tiempo que se desee? ¿Deben estas utilizarse solamente para actividades específicas? ¿Hay normas para el uso de determinados software o sitios web? ¿Respecto de criterios de búsqueda y usos de fuentes?

A modo de excepción en un relato aparece la cuestión de tener las netbooks vinculadas en red como parte de la actividad escolar, no ya para controlar que los estudiantes no se dispersen, sino además para mejorar la dinámica de trabajo:

E: Sí...y que... ¿cuándo decís que tendrían que estar enlazadas, porque haces tanto énfasis en eso?

D: Y... que vos puedas ver lo que está haciendo el alumno. Que yo pueda trabajar con la máquina, ver que está haciendo cada uno, si está en otra cosa vos no podés saber qué está haciendo si las máquinas no están... y ahí ir corrigiendo, o ir haciendo observaciones, ayudándolo para que haga el trabajo mejor, orientándolo, ¿viste? Vos lo podés hacer en la medida en que estás viendo qué está haciendo, supongo. (Escuela Nro. 18 Larroque, Floresta, CABA).

Naturalmente, la ausencia de referencias a este tipo de normas no significa que no las haya. Pero sugiere que no es una cuestión muy presente en las representaciones de los docentes o al menos que está menos presente que la normativa vinculada a los usos no educativos de las TD.

### Normas relativas al artefacto

Un elemento interesante que emerge respecto del artefacto es el espacio en donde las netbooks deberían estar. Como es sabido, la norma del PCI indica que las netbooks son dadas en comodato a los estudiantes, de modo que pueden llevarse al hogar. Sin embargo, esto es cuestionado por algunos docentes que sugieren que las netbooks deberían quedarse en la escuela, por los robos, roturas, mal cuidado, olvidos, etc.

(...) para mí tendría que estar en la escuela la netbook y usarla en la escuela. [...] porque aparte al chico es complicado hacerle entender que es una herramienta de trabajo. Entonces quiere jugar todo el tiempo. Le desinstala cosas y le carga juegos. Entonces sí me parece que hubiera resultado mejor si en las aulas de Informática tendría cada uno su netbook. La netbook queda en la escuela. En el momento de trabajar va a buscar la netbook, como hacemos con las materias de laboratorio. Trabajás y no es que el chico se lleva el material a la casa. El material está en la escuela. (...) Pero la netbook como herramienta, no que se la lleven, que se rompa. Porque no saben, no lo ven como herramienta de trabajo los chicos. Lo ven como un juguete. (E.E.T. N° 2 Paula Albarracín de Sarmiento, Bernal, Buenos Aires-A-),

Las golpean también. Es parte del uso porque son chicos, porque... Se charla, se les dice, se les explica y demás, pero si no hay cuidado desde la casa y demás, el material se va deteriorando. Los seguros que tienen las computadoras y el ANSES las reparan, pero el tiempo de reparación son seis meses. Si estamos hablando de un período lectivo de nueve... Es mucho tiempo de ese chico sin computadora. Nosotros en este colegio, ¿cómo lo solucionamos? Teniendo laboratorios con computadoras fijas. (E.E.T. N° 2 Paula Albarracín de Sarmiento, Bernal - Buenos Aires -B-).

De estas expresiones cabe resaltar dos cuestiones. La primera es que, una vez más, los usos lúdicos de las netbooks aparecen como fundamento de la necesidad de una normativa, en este caso, relativa al espacio en donde debería estar y guardarse el artefacto. La segunda es que tales expresiones no parecen tomar nota de la disminución del efecto portable de las netbooks que tal norma conllevaría.

Además de incidir sobre el aspecto inclusivo del PCI, dejar las netbooks en la escuela limitaría su potencial uso educativo en el hogar. En este sentido, cabe recordar que el PCI cumplió un rol nodal como política de acceso a las tecnologías digitales, en tanto las netbooks otorgadas por el programa fueron en muchos casos la primera computadora del estudiante y de su familia. Algunos relatos dan cuenta de ello, en un sentido contrario a los precedentes. Un docente señala que “la mayoría no tenía computadora, era algo propio, era suyo” y que “siempre las cuidaron mucho” (Escuela Media N° 11 Juana Azurduy, Don Torcuato, Buenos Aires -B-). Otro docente indica que “personalizan” las computadoras (Escuela Técnica N°1, Colón, Entre Ríos-B-) y, aunque señala que eso no está permitido en la escuela, no se expide por alguna preferencia al respecto. Sin embargo, estas apreciaciones no traen aparejadas ni sirven de fundamento a normas claras con respecto a la personalización y el cuidado de los artefactos, como sucede en los relatos precedentes.

### Usos de otras TD: celulares

Finalmente, respecto del uso de otras TD, los docentes se refieren al uso de los teléfonos celulares, particularmente dentro del aula. Señalan que, si bien la normativa escolar prohíbe su uso, en la práctica la mayoría de ellos lo permiten. Estos son los motivos que señalan los docentes:

- Les parece bien que estén comunicados con sus familias.

Igual que siempre les digo “saquen el celular, yo no tengo problema con el celular” porque sé que tienen familia, tienen hermanos, los están llamando. Muchos cuidan hermanitos o viven lejos. No está prohibido usar la tecnología, sáquenlo. Yo no tengo drama. Me gustaría que asuman que tener el celular no es estar las dos horas sino saber que lo pueden usar en caso de que tengan que usarlo. (Escuela Media N° 11 Juana Azurduy, Don Torcuato - Buenos Aires-A-)

- El celular compite con la computadora y resulta útil como herramienta de trabajo.

(...) yo creo que a ellos les interesa mucho más el teléfono que la computadora. Es más, yo en realidad, vieron los teléfonos no se pueden traer a la escuela, pero bueno, los traen. Entonces, de todas maneras, a veces no tienen la computadora y sí tienen el teléfono y se conectan al wifi, y usamos el teléfono, para, si tienen que buscar alguna información que en el libro no está. Porque a veces se necesitan datos actuales que en el libro ya no están, por más que tengamos libros modernos, por ahí la información es obsoleta. Entonces es indispensable estar conectados... (Escuela de Educación Técnica 2 “Patricias Argentinas”, Junín, Buenos Aires-B-).

...la que estoy haciendo ahora, también necesitás la conexión a Internet. Y como los acuerdos escolares de convivencia no permiten el uso del celular (que sería una alternativa como para tener la conexión a Internet) se dificulta un poco porque genera... No llegaría a un enfrentamiento, pero sí una disparidad entre ideas, entre lo que nos está determinando el acuerdo escolar de convivencia y el uso que hacemos nosotros de las TIC. No obstante, más de uno lo aplicamos porque sirve. Entonces, bueno, hacemos una salvedad al acuerdo de convivencia, personal. (Escuela Técnica N°1, Colón, Entre Ríos - B-).

Como se puede apreciar, a diferencia de lo que ocurre para el uso de netbooks, los docentes identifican la existencia de una normativa clara y específica para el uso de celulares. Claro que ello no implica que necesariamente se cumpla. Por el contrario, dan cuenta de cierta tensión entre esta y las prácticas que efectivamente tienen lugar en el aula.

### Reflexiones finales

Este trabajo se ha propuesto relevar las representaciones de docentes de escuelas secundarias beneficiarias del PCI respecto de las normas (explícitas o implícitas) relativas a los usos de las TD en la institución escolar y en las aulas en particular. En efecto, habida cuenta de la falta de normativas explícitas a nivel institucional, resulta muy relevante conocer las representaciones de quienes finalmente terminan siendo los encargados de impartirlas. Para ello, se analiza una serie de entrevistas en profundidad a docentes de escuelas beneficiarias del PCI de todo el país, realizadas en el marco de un proyecto que tuvo lugar en 2015 (Benítez Larghi y Zukerfeld, 2015). Es importante destacar que, más allá de la pervivencia o no de los programas de inclusión de tecnologías digitales en las escuelas, tales como el PCI, los resultados de este escrito tienen como vocación pensar más ampliamente las normativas respecto de los usos de las TD en el espacio escolar. Sean producto de una política estatal y un entramado institucional o no, estas tecnologías se encuentran ya en manos de gran parte de los actores de la comunidad educativa.

Algunos de los aspectos más sobresalientes que emergieron de nuestro análisis son los siguientes.

A nivel general, es posible mencionar dos cuestiones. En primer lugar, del grillado de las entrevistas surgen algunos tipos de normas sobre el uso de las TD que para los docentes resultan más relevantes que otros. Así se identificó que en las entrevistas los docentes expresan, aunque de modos diversos, cuestiones vinculadas a las normas de usos no educativos de las TD en el aula (sobre todo videojuegos) y fuera de ellas (sobre todo redes sociales); normas relativas al artefacto netbook (que excede al ámbito áulico), específicamente al espacio en donde deberían estar las netbooks; finalmente, normas relativas al uso de celulares en el aula. De este modo, la categoría de normas vinculadas a los usos educativos, tales como normas sobre criterios de uso de software, de acceso a páginas web o utilización de fuentes, etc., y que fue generada para el análisis, prácticamente no emergió en las entrevistas. En segundo lugar, con la excepción parcial de la normativa escolar que prohíbe el uso de celulares en las aulas, no emergieron en las entrevistas referencias a normas precisas y explícitas en ningún otro ámbito vinculado a las TD. Esta cuestión no resulta menor. Sugiere que el aspecto normativo institucional (se encuentre por escrito o circulando entre los actores de la comunidad educativa de otros modos), vital para la convivencia y desarrollo cotidiano, no se encuentra muy presente en las representaciones de los docentes.

En un nivel más específico, se puede concluir que los usos identificados como no educativos aparecen como protagonistas en los relatos de los docentes cuando se trata de establecer normas respecto de las TD. Principalmente los videojuegos, las redes sociales, la música, entre otros, vienen a obstaculizar, según estos actores, la tarea docente. Pero a su vez son argumentos para señalar que las netbooks deberían quedarse en la escuela. En este sentido, las normas parecen ser bastante homogéneas, cuando se trabaja, no se utilizan videojuegos ni se accede a aplicaciones vinculadas al ocio.

En cambio, respecto del uso compartido de redes sociales, las normas expresadas por los docentes resultan bastante heterogéneas. Algunos establecen normas de separación clara entre la red utilizada para el trabajo y la utilizada para el ocio (perfiles diferenciales, horarios habilitados para las comunicaciones); en cambio, otros no lo separan tan claramente pero seleccionan con quiénes compartir una red y con quiénes no, o qué contenidos y comunicaciones compartir y cuáles no. Aquí apareció una combinación sumamente relevante, no emergieron relatos que aludieran al uso de redes compartidas con estudiantes sin ningún tipo de norma (al menos implícita) y, a la vez, las normas mencionadas resultaron imprecisas o poco sistemáticas. En este sentido, se identifica una vacancia normativa muy específica que parece ser resuelta con cierta incertidumbre y poca claridad.

Por supuesto, esto no impide que los docentes destaquen ciertas virtudes aparejadas con las TD, como unir más a los grupos, habilitar espacios de comunicación y acercamiento entre docentes y estudiantes, etc. Pero ello no suele estar vinculado al aspecto normativo. En este sentido, según los entrevistados, las netbooks junto con las diversas redes sociales posibilitarían mejores y mayores vínculos, pero no porque el artefacto sea en algún sentido concebido como un instrumento primordial del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino y sobre todo porque permite estar comunicados y compartir situaciones extraescolares.

Finalmente, respecto del uso de celulares, únicas TD sobre las que sí parece existir una normativa institucional clara y reconocida por los docentes, aquello que la escuela busca regular (prohibir los celulares) entra en tensión con sus usos efectivos. Como se observó, los celulares son utilizados también en el marco de la clase para buscar información y poder contar con Internet para el trabajo áulico.

En este sentido, se destaca que las normas relativas al uso de TD a las que refieren los docentes (tanto aquellas que están más claras como aquellas que aparecen de manera implícita) parecen estar atravesadas en todo momento por la difuminación entre el espacio de ocio y laboral, entre lo educativo y lo no educativo, lo escolar y lo no escolar que las TD potencian.

Para cerrar este escrito, cabe señalar que no se puede pasar por alto la heterogeneidad de argumentos, formas de normar e inquietudes expresadas por los docentes. Este aspecto invita a pensar en la necesidad de generar instancias de discusión entre los actores de la comunidad educativa en las que estas cuestiones puedan pensarse, canalizarse y objetivarse de manera relativamente homogénea y consensuada.

### Referencias bibliográficas

- AGUIAR, D., VERDÚN, N., SILIN, I., CAPUANO, A., & ARISTIMUÑO, F. (2014). Las TIC en la educación media: ¿Una herramienta más o nuevo contexto de aprendizaje? Análisis de las representaciones de docentes y directivos sobre el Programa Conectar Igualdad en tres provincias de la Patagonia Argentina. *Magistro*, 8(15), 19-58.
- BELINCHE MONTEQUIN, M.; HOYA, M.; VERGANI, L. M. (diciembre, 2012) Las nuevas tecnologías dijeron presente: Un estudio de caso sobre el Plan Conectar Igualdad. VII Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata, Argentina. Recuperado de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.1713/ev.1713.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1713/ev.1713.pdf) [Último acceso 08/04/2019]

- BENÍTEZ LARGHI, S. (2016) Elogio de un «fracaso» La dimensión simbólica del Programa Conectar Igualdad. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 10 (e011), 1-15.
- BENÍTEZ LARGHI, S. Y ZUKERFELD, M. (2015) Flujos de conocimientos, tecnologías digitales y actores sociales en las escuelas secundarias. Un análisis socio-técnico de las capas del Programa Conectar Igualdad (Informe de investigación). Recuperado de: <http://www.ciecti.org.ar/wp-content/uploads/2016/10/CIECTI-Proyecto-UM-UNLP.pdf> [Último acceso: 11/07/2018].
- BOUTANG, Y. M. (1999) Riqueza, propiedad, libertad y renta en el capitalismo cognitivo. En Rodríguez, E. y Sánchez, R. (Comps.) *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. (107-120). Madrid: Traficantes de Sueños.
- BURBULES, N. y CALLISTER, T. JR. (2001). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Granica.
- CASTELLS, M. (1997) *La era de la información. Vol I*. Madrid: Alianza Editorial.
- DUGHERA, L., SEGURA, A., YANSEN, G., & ZUKERFELD, M. (2012). Las técnicas de los trabajadores informáticos. El rol de los aprendizajes formales, no formales e informales en la producción de software. In *Gente con códigos. La heterogeneidad en los procesos productivos de software*, Buenos Aires, Editorial Universidad Maimónides. Buenos Aires: Editorial Universidad Maimónides.
- DUSSEL, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Documento Básico del VII Foro. Buenos Aires: Santillana.
- REVISTA VERSIÓN (2014). Programas educativos de inclusión digital. Una reflexión desde la Teoría del Actor en Red sobre la experiencia de Conectar Igualdad (Argentina). *Revista Versión. Estudios de Comunicación y Política*, (34), 39-56.
- GUERRA, M. & JORDÁN, V. (CEPAL) (2010). *Políticas públicas de la sociedad de la información en América Latina: ¿una misma visión?* Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- GUTIÉRREZ SALINAS, J. (2013) *Actitudes y prácticas tic docentes en el marco del programa conectar igualdad*. (Trabajo final de Master no publicado). Universidad de catalunya. Recuperado de: <http://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/actitudes-y-practicas-tic-docentes-en-el-marco-del-programa-conectar-igualdad> [Último acceso: 11/01/2019]
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (Argentina) (2012) *Historias uno a uno: imágenes y testimonios de Conectar Igualdad*. Buenos Aires: Educ.ar S.E., Ministerio de Educación. Autoras: Ariana Vacchieri y Luciana Castagnino.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (Argentina) (2015) *Cambios y continuidades en la escuela secundaria: la universidad pública conectando miradas. (Segundo informe) Estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad. Segunda etapa*. Buenos Aires.
- LAGO MARTÍNEZ, S. (2015a). Los jóvenes y la cultura digital Nuevos desafíos de la educación en Argentina. *Diálogos sobre educación*, 3(5), 1-17.
- 2015b. La inclusión digital y la educación en el Programa Conectar Igualdad. *Educação*, 38(3), 340-348. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2015.3.21778>
- RULLANI, E. (2000) El capitalismo cognitivo ¿un déjà- vu? En Rodríguez, E. y Sánchez, R. (comps.) *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva* (pp. 99-106). Madrid: Traficantes de Sueños.

- SEIJO, G. L.; WERSOCKY, M.; FIDMAY, P.; BLUGERMAN, L. CALAMARI, M. (Noviembre, 2016) ¿Qué Ocurre Cuando un Programa de Gobierno se Transforma Progresivamente en un Monstruo Deseable? Una Geografía Aproximada Acerca del Laberinto de Redes Heterogéneas Alrededor del Programa Conectar Igualdad. En Segundo Congreso Argentino de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología (CAESCyT), Centro de Estudios en Ciencia, Tecnología, Cultura y Desarrollo (CITECDE), Universidad Nacional de Río Negro, San Carlos de Bariloche - Provincia de Río Negro - Argentina.
- SUNKEL, G., TRUCCO, D., y ESPEJO, A. (2013). La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe: una mirada multidimensional. Santiago de Chile: Cepal.
- VERCELLONE, C. (2011). Capitalismo cognitivo. Renta, saber y valor en la época posfordista. Buenos Aires: Prometeo.
- WELSCHINGER LASCANO, N. (2015). Nuevas tecnologías digitales en acción: “estar conectado” en la experiencia de jóvenes de sectores populares en el marco del programa conectar igualdad en el gran la plata. *Astrolabio*, (14), 435-460.
- YANSEN, G. (2017) Institución escolar y Programa Conectar Igualdad: las escuelas en su dimensión tecnológica, subjetiva e inter-subjetiva. Un análisis desde las representaciones estudiantiles y docentes (Argentina, 2015). Tesis doctoral no publicada. Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- ZUKERFELD, M. (2010) Capitalismo y conocimiento. Materialismo cognitivo, propiedad intelectual y capitalismo informacional (Tesis de Doctorado, FLACSO Argentina). Recuperado de: <https://capitalismoyconocimiento.wordpress.com> [Último acceso: 12/06/2019].