

La emergencia de la cuestión digital: de la perspectiva de la brecha a la desigualdad digital

Introducción

En las últimas décadas, la noción de desigualdad ha ido adquiriendo cada vez mayor centralidad en el debate público. Asimismo, se han ido multiplicando y diversificando sus sentidos, a tal punto que podríamos sostener la existencia de una disputa interpretativa por definir qué entendemos y teorizamos como desigualdades. En este contexto, este artículo se interesa por una dimensión específica de la desigualdad que ha ganado relevancia en los últimos años: la llamada “desigualdad digital”.

El objetivo es analizar cómo la desigualdad digital —comprendida en términos de “brecha digital”— se ha configurado como un problema social del que los Estados deben ocuparse, involucrando al sistema educativo. Es decir, de qué manera —tanto desde agencias estatales y organismos internacionales y regionales, como desde el campo académico— se han producido distintas perspectivas e interpretaciones sobre la “brecha digital” como una cuestión a resolver estatalmente mediante la implementación de políticas educativas. Con este propósito, en la primera parte de este artículo analiza-

* Doctor en Ciencias Sociales y licenciado en Sociología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Es investigador asistente del CONICET (IdHICS/FaHCE/UNLP) y docente del Departamento de Sociología, de la Maestría y del Doctorado en Ciencias Sociales FaHCE/UNLP. Ha publicado capítulos de libros y artículos en revistas científicas sobre desigualdades, tecnologías digitales y políticas públicas desde un enfoque etnográfico.

mos cómo se configuraron los imperativos que impulsaron la emergencia de la cuestión digital como cuestión educativa a escala global, regional y local, para luego mostrar cómo aquella se ha definido en torno a la noción de brecha digital —es decir, como un problema de *acceso* a las tecnologías digitales—. A partir de ello, buscamos efectuar una crítica a esta perspectiva dominante desde una mirada relacional de la desigualdad.

La emergencia de la “cuestión digital”

En las últimas décadas, una serie de elementos convergen en la agenda educativa haciendo que “la cuestión digital” se convierta, de modo novedoso, en objeto de líneas específicas de políticas públicas ¿Cómo emerge la cuestión digital como problema social sobre el que los Estados se deben ocupar y actuar? ¿Por qué lo digital se configura como una nueva dimensión de la desigualdad (a través de la noción de “brecha digital”) que debe ser atendida a través del sistema educativo? A continuación, introducimos brevemente el desarrollo de los debates e iniciativas estatales a nivel internacional, regional y nacional que condujeron a la configuración de la desigualdad digital como parte la cuestión educativa, aunque centrando el análisis en la experiencia argentina.

En los últimos años, una serie de investigaciones ha mostrado cómo las promesas de la digitalización hacia la sociedad en general se traducen en imperativos en el campo educativo en particular (Buckingham, 2008). Siguiendo a Selwyn (2014), podemos sintetizar estos imperativos en dos tipos: interno y externo. El *imperativo externo* deriva del aumento del uso de la tecnología digital en todos los otros ámbitos de la sociedad (en particular en el mercado de trabajo) y requiere un cambio en la educación: las tecnologías digitales se utilizan para apoyar las nuevas formas de educación que necesita la nueva “economía del conocimiento”. Así, la digitalización de la sociedad actúa como un imperativo externo para demandar y justificar el aumento del uso de la tecnología digital en la educación. Y, a su vez, el *imperativo interno* deriva de las expectativas sobre las potencialidades que tienen las tecnologías digitales para promover la mejora de la calidad educativa.

La combinación de estos dos imperativos (interno y externo) está presente en la base de las justificaciones que desarrollaron los expertos para promover el diseño de las políticas de inclusión y alfabetización digital como política educativa. ¿De qué modos se configuraron concretamente ambos imperativos en las últimas dos décadas a nivel internacional, regional y nacional? ¿Qué nociones, categorías y perspectivas se movilizaron para impulsar las políticas de inclusión digital?

La cuestión digital en la agenda global

Para comprender la fuerza de la emergencia de la cuestión digital ligada a la educación resulta clave entender que, lejos de ser una particularidad regional o nacional, desde la irrupción del internet a mediados de la década de los años noventa, el debate a escala internacional estuvo signado por estos imperativos, enunciados como “las promesas” de las tecnologías digitales (Claro *et al.*, 2011) en tanto habilitadoras de mayores niveles de democratización y bienestar futuro. Así, sobre la conformación del imperativo externo, podemos ver cómo, a partir de mediados de los años noventa, se irá confeccionando a nivel internacional tanto un diagnóstico de las ciencias sociales sobre los cambios societales que implicará la irrupción digital (Castells, 1997), como una agenda estatal que marcará la necesidad de cumplir con estas promesas de democratización y progreso a través de combatir lo que de ahí en adelante se definirá como el problema de la brecha digital (Norris, 2001).

En cuanto a lo primero, en el campo de las ciencias sociales los diagnósticos que comienzan a surgir señalan centralmente un cambio de modelo societal habilitado por las nuevas tecnologías: el pasaje de la sociedad industrial hacia la sociedad de la información (Castells, 1997). Es necesario comprender que la emergencia de la cuestión digital como un tema de política pública es simultáneamente legitimado por el surgimiento de estas nuevas teorías sociales, y la elaboración de ese diagnóstico ha continuado su desarrollo hasta la actualidad.

Es así que importantes autores contemporáneos han comenzado a utilizar distintos términos para caracterizar la digitalización como una “cuarta revolución industrial” (Schwab, 2015) o como el pasaje a un “capitalismo cognitivo” a que hace referencia Mauricio Lazzarato, a un “capitalismo di-

gital” (Fuchs, 2015) o a un “capitalismo de plataformas” (Srniczek, 2018). El consenso entre estos autores es que, ante el rápido ritmo de la disrupción digital —que incluye tecnologías portátiles, robotización, inteligencia artificial, aplicaciones de realidad aumentada, internet de las cosas—, se ha creado una demanda apremiante para la producción de nuevas alfabetizaciones vinculadas a las nuevas habilidades que exige el mercado laboral. Por esta razón, afirman que la digitalización tiende a generar una mayor desigualdad, contribuyendo a la ampliación de las diferencias de ingresos no solo entre países, sino también entre aquellas ciudades dentro de los países que concentran los recursos de economía del conocimiento. Y se han enfocado en demostrar que la brecha entre la alfabetización digital provista por el sistema escolar y las demandas del mercado laboral solo ha ido creciendo, y lo seguirá haciendo incesantemente a futuro. Las teorías del “capitalismo cognitivo” identifican así, directamente, el proceso de demanda y formación de habilidades digitales en la población como la nueva dimensión productora o reductora de desigualdades, y dan a la educación un rol clave dentro de este proceso.

En cuanto a la conformación de la agenda, a modo ilustrativo, puede verse cómo en la Unión Europea (UE) y en EE. UU. se fueron configurando los términos de los debates públicos en torno a la necesidad de impulsar políticas de alfabetización digital, ligando directamente el sistema educativo con el problema de la reducción de la brecha digital. A partir de 2006, el Parlamento Europeo incluyó las habilidades digitales como “competencias prioritarias” en sus planes de desarrollo y promoción de políticas educativas. Es significativo que numerosos informes de la comisión del Parlamento Europeo identifican el hecho de que al menos el 44% de la población de la UE tiene habilidades digitales bajas y el 19%, habilidades nulas, y las consideran como la principal causa de la desigualdad y obstáculo de crecimiento económico a futuro. Y que afirmen que en los próximos cinco años crecerá la brecha digital de habilidades (*digital skills gap*) puesto que “hasta el 54% de los empleos actuales en la UE podrían ser informatizados, incluidos muchos trabajos de mediana a baja calificación en manufactura, construcción, transporte y logística” (European Parliament, 2006). Esto daría lugar a que los puestos de trabajo exijan habilidades digitales de nivel medio, y, por tanto, estiman que un tercio de los nuevos empleos en toda la UE quedarán vacantes.

Frente a este escenario, para combatir la brecha digital de habilidades los informes de la Comisión Europea aconsejan firmemente la implementación de programas de Aprendizaje Continuo (llamados *Life Long Learning programs*), que implicarán fuertes reformas educativas. A su vez, contando con un diagnóstico similar al de los informes de la Comisión, en junio de 2013 el Gobierno del presidente Obama anunció la iniciativa ConnectED, un programa cuyo objetivo es alcanzar en el plazo de cinco años las metas propuestas en la década anterior por la gestión Clinton: conectar a internet al 90% de las escuelas de EE. UU. En sus discursos —tanto en campaña como ante el Parlamento—, el presidente Obama recurría a interpelar al público sobre la necesidad de esta política, vinculándola a un déficit de la formación escolar ante la digitalización de la vida cotidiana: “In a country where we expect free wifi with our coffee, why shouldn’t we have it in our schools? Why wouldn’t we have it available for our children’s education?”.

La cuestión digital en la región

A escala regional, la mayoría de los países latinoamericanos comenzaron a implementar un conjunto de políticas tendientes a garantizar el acceso universal a tecnologías digitales mediante el sistema educativo. Severín y Capota (2011) señalan que las cumbres mundiales de la Sociedad de la Información patrocinadas por la UNESCO en Ginebra, en 2003, y en Túnez, en 2005, fueron las instancias impulsoras de la preocupación por que los Gobiernos de la región se ocupen de la lucha contra la brecha digital. Incluso, analizando estos procesos, los autores afirman que “la problemática de la brecha digital ha sido el principal propulsor o causante de las políticas públicas de introducción de las tecnologías digitales” en la región (Severín y Capota, 2011: 43).

Así, durante toda la década de los años 2000, los organismos internacionales de desarrollo (OECD, CEPAL, BID, OIT, OSILAC) promovieron iniciativas vinculadas a programas liderados por la figura de Nicholas Negroponte, llamados “One laptop per child” (Warschauer y Ames, 2010). Entre las diversas modalidades de incorporación y distribución de las tecnologías digitales en los ámbitos escolares, destacan los modelos 1 a 1 adoptados por numerosos países de la región: el pionero Plan Ceibal en Uruguay, el programa Enlaces en Chile, el programa Conectar Igualdad en Argentina, y otros en Venezuela, Ecuador, Costa Rica, México y Brasil. De este modo, América Latina llegó a convertirse en la región geopolítica

con el mayor número de programas del modelo 1 a 1 a nivel global (Severin y Capota, 2011).

En referencia a las políticas de inclusión digital de la región, Claro *et al.* (2011: 11) señalan que:

las políticas de incorporación de TIC a la educación en América Latina han estado acompañadas de tres promesas fundamentales: preparar a los estudiantes en el manejo de las tecnologías, asociado al concepto de alfabetización informática o digital; disminuir la brecha digital al entregar acceso universal a computadores e Internet; mejorar el rendimiento escolar de los estudiantes transformando las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, trabajos como el de Winocur y Benítez Larghi (2016) y Dussel (2014) han señalado una constante en este proceso: la consolidación de la perspectiva tecnologicista que impulsó el supuesto de que las tecnologías 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 auto-contenidos y ocurriera en el vacío” (Dussel, 2014: 21).

Por tanto, también a escala regional la cuestión digital giró en torno a dar respuesta a los imperativos externos e internos en la clave de la perspectiva de la brecha digital: el diseño de las políticas estuvo orientado a atender las nuevas demandas del mercado de trabajo y a operar un cambio en la formación de las habilidades digitales de los estudiantes a través de proponerse refundar los procesos de aprendizaje.

La experiencia argentina: el programa Conectar Igualdad

¿Cómo se combinaron el imperativo externo e interno en la experiencia del diseño e implementación en el caso del Programa Conectar Igualdad (PCI) en Argentina? El PCI fue creado a partir del Decreto presidencial 459/2010, y tuvo como objetivo “proporcionar una computadora a cada alumna, alumno y docente de educación secundaria de escuela pública y de Institutos de Formación Docente”¹, para lo cual el Estado nacional dis-

1 <https://www.argentina.gov.ar/educacion/aprender-conectados/conectar-igualdad>

tribuyó más de cinco millones de netbooks durante el período 2010-2015. En las bases del programa, bajo la cláusula “compromiso de honor”, se estipulaba oficialmente que los equipos serían distribuidos en comodato para estudiantes y en propiedad para todos aquellos jóvenes que finalicen en tiempo y forma el nivel medio en instituciones públicas. Mediante el programa, el Estado buscaba producir “un impacto en la vida diaria de todas las familias y de las más heterogéneas comunidades de la Argentina”². Así, a partir de 2010, la puesta en marcha del PCI implicó la incorporación masiva de las tecnologías digitales a la educación —como la producción de contenidos y recursos digitales a través de una red de agencias del Ministerio de Educación, entre las que destaca el portal Educ.ar; y la creación de líneas específicas de formación docente en TIC— que promovió un debate sobre los desafíos y redefiniciones que enfrenta la escuela en el escenario abierto por la incorporación de la alfabetización digital como un saber que ahora la institución debe comenzar a impartir (Dussel, 2011 y 2014; Ferreiro, 2004; Lago Martínez *et al.*, 2012).

Todas las políticas públicas deben crear una retórica que las legitime en su accionar: una retórica que explique a la ciudadanía la necesidad de su implementación, el sentido de sus objetivos, que justifique la inversión de los recursos que le son destinados y de los que hará uso. Shore (2010) lo ha estudiado como una invariante de la *performance* de las políticas públicas, en particular de las que logran ser exitosas. La retórica que conformó el PCI fue una retórica revolucionaria, que tradujo en sus propios términos el imperativo externo como una demanda de “igualdad” al combatir la brecha digital y el imperativo interno, al proponerse refundar el vínculo pedagógico. Esto se plasmó incluso en el nombre del programa. Teniendo como trasfondo los discursos de las promesas de la digitalización, el programa hizo uso de los sentidos asociados a la técnica y la tecnología como progreso y los combinó creativamente con la retórica escolar de la “igualdad de oportunidades”. De allí la creación de nuevos sentidos a partir de la combinación metafórica de un término técnico (“conectar”) y uno político (“igualdad”).

2 *Ídem.*

Así, desde su formulación, el programa se propuso trabajar (“impactar” es la palabra que emplean los documentos oficiales) sobre dos grandes áreas: en primer lugar, reducir la brecha digital entre sectores sociales con la distribución gratuita y masiva de una computadora personal a cada docente y alumno de escuelas de nivel medio de gestión pública en el país; en segundo lugar, mejorar “la calidad educativa” mediante la incorporación del llamado modelo 1 a 1 a nivel de la relación pedagógica (docente/alumno).

La línea de acción para legitimar el PCI que siguieron los agentes promotores de la política fue asociar y fijar una cadena de sentidos en la cual el reparto de netbooks en las escuelas se traduciría en mejoras en la calidad educativa e inclusión social. Afirmaciones como “reducir la brecha digital es reducir la brecha social” (pronunciadas por el entonces ministro de Educación), buscaron trazar estas asociaciones, producir esta alquimia simbólica que convertía a las netbooks en garantes de integración social. El proceso de alquimia mediante el cual una netbook en propiedad de un joven beneficiario del PCI se traduce, como afirmaran los funcionarios, en “inclusión social” y “mejor educación”, todo lo cual desembocaría en “mayor igualdad”, en “una sociedad más igualitaria para todos”. Así, toda la retórica del programa apuntaba a trazar estas asociaciones y producir simbólicamente, por medio de esta estrategia retórica, a las netbooks como garantes de integración social.

De este modo, las acciones emprendidas desde las distintas agencias estatales implicadas en la implementación del PCI produjeron un *discurso del cambio institucional* sobre la escuela y sobre el rol docente en este nuevo escenario signado por el advenimiento de “la sociedad digital” (retomando también uno de los términos nativos centrales trabajados en los documentos oficiales). Para legitimar la política pública, elaboraron un discurso tramado de proyecciones y promesas sobre “la escuela del futuro”, que se expresaba a través de propagandas de la Administración Nacional de la Seguridad Social (organismo que se encargaba de la distribución de las computadoras) y en toda la folletería relacionada al programa, pero también en carteleras escolares, charlas públicas, publicaciones, jornadas, reuniones de expertos. Así, el discurso del cambio institucional que promovió el PCI no se encontró dirigido únicamente “a todos los argentinos” (como insistió la presidenta Cristina Fernández de Kirchner en su presentación), sino que, en primera instancia, estuvo dirigido a interpelar a los agentes escolares dentro de las aulas.

Las políticas neoliberales de la década de los noventa en Argentina dieron como resultado la profunda desinstitucionalización del sistema educativo, que consistió en un doble movimiento de fragmentación y segmentación entre circuitos de escolarización por clase social (Kessler, 2002). Como explican Kessler y Cortés (2013), sobre la base de esta herencia de los años noventa, y ante un diagnóstico consensuado de crisis de la interpelación escolar (Duschatzky y Corea, 2002; Kessler, 2002; Corea y Lewkowicz, 2004), el debate en el campo ha girado en torno a la preocupación por cómo superar la fragmentación y cómo reconstruir una idea de igualdad educativa articulada con la redefinición de la equidad en tanto modo de gestionar las diferencias.

Frente a esta situación, a partir de 2010, con la puesta en marcha del PCI, algunas investigaciones (Dussel y Quevedo, 2010, por ejemplo) plantearon que la inclusión masiva de las tecnologías digitales habilitaría la posibilidad de introducir en la gramática escolar lenguajes ligados a la lógica de los nuevos medios digitales, y con ello abriría la posibilidad de que la escuela consiguiera recuperar su poder de interpelación y se reconfigurara como un espacio de subjetivación legítimo para los estudiantes. El diagnóstico de las ciencias sociales sobre la escuela hasta ese momento compartía, en general, la idea de que la pérdida del poder de interpelación de la institución para operar sobre la producción de las subjetividades se debía, en parte, a que esta ya no comprendía la lógica de las nuevas relaciones sociales, en particular de las nuevas juventudes. Sus modos de organizar los contenidos, sus propuestas, su temporalidad, estaban alejados de los problemas contemporáneos de las juventudes, de sus estilos, de sus intereses.

Así, la bibliografía describía la situación de la escuela contemporánea atravesada por los efectos de la pérdida de su poder de interpelación. A partir de las investigaciones de (Dubet y Martuccelli, 1998; Dubet, 2002) sobre la “crisis de las instituciones” y, particularmente, sobre la crisis del “programa institucional” de la escuela moderna, durante los últimos diez años pasó a ser un lugar común de la sociología de la educación a afirmar que “la escuela ya no tiene el monopolio de la difusión de la cultura, cuando se multiplican las ofertas culturales de los medios de comunicación y las tecnologías de comunicación capaces de satisfacer también las demandas culturales, más allá del juicio que se haga de su coherencia o su valor” (Dubet, 2011: 70).

Pedagogía del aburrido, de Corea y Lewkowicz (2004), fue el libro que logró condensar con mayor fuerza y complejidad esta posición. Allí sus autores se dejaban guiar por las preguntas que se derivaban de las tesis sobre la “destitución y el desfondamiento de las instituciones”, y anclaban su foco en la institución escolar, en la ausencia o desplazamiento de lo que nombraron como un tipo de subjetividad producido por la escuela, la subjetividad “alumno-tesis”, por otras de otro tipo, “usuario-espectador”, ligadas al mayor espacio que cobran los medios de comunicación en la vida cotidiana. En este marco, los autores problematizaban los cambios en las competencias de lectoescritura y encontraban que las prácticas de lectoescritura que desplegaban los jóvenes no lograban satisfacer los requisitos mínimos que exigen los formatos de evaluación del sistema escolar. “Incomprensión de las consignas”, “falta de argumentación y coherencia en la escritura”, “falta de sentido” y otras varias eran las características que las autoras encontraban recurrentes para describir este tipo de subjetividad que, señalaban, no corresponde al tipo de subjetividad que necesita y produce la institución educativa. Planteaban el problema como un “desacople” entre situación, discurso y subjetividad, analizando que en este contexto “no hay alumnos sino subjetividad publicitaria”, lo que demuestra, como un síntoma, que lo que ha sucedido es la ruptura de una trayectoria y recorridos relativamente armónicos entre los distintos espacios de socialización (la familia, la escuela, la universidad) que instituyen la subjetividad necesaria para responder a las exigencias de acreditación escolar. Todo ello los conduce a plantear que, frente a ese cambio, hoy “son cuasi antagónicos los sujetos producidos por la experiencia familiar y en la experiencia escolar” (Corea y Lewkowicz, 2004: 167). Así, afirmaban que ante el cambio a nivel de la estructura social que instauraba el proceso que llamaban de “desfondamiento de las instituciones”, la industria cultural —y en particular los medios masivos de comunicación— se constituyó como la nueva institución productora de subjetividades. En particular, la apropiación de las nuevas tecnologías sucedía simultánea al proceso de instauración de una subjetividad con competencias y disposiciones cognitivas diferente a las de las generaciones educadas décadas atrás: el paso a la generación que, a partir de entonces, se identificará como “nativos digitales”.

En los años siguientes, y cada vez con más fuerza, las producciones del campo de las ciencias sociales movilizaron la metáfora de “nativos e inmigrantes digitales” como marco interpretativo que permitiría analizar las trans-

formaciones experimentadas entre las distintas generaciones y la escuela. El concepto “nativos digitales”, forjado por Prensky (2001), fue localmente popularizado por el libro homónimo de Alejandro Piscitelli, *Nativos digitales* (2009). En la serie de publicaciones promovidas por este último (quien entre 2003 y 2008 fue gerente general de Contenidos de *Educ.ar*, el portal educativo del Ministerio de Educación), se retoma y opera la noción de Prensky que define como nativos digitales a aquellos jóvenes que naturalizan la presencia de las tecnologías y sus habilidades en torno a estas, y que “pasaron toda su vida rodeados por y usando computadoras, videojuegos, lectores de música, cámaras de video, celulares. Su lengua nativa es el idioma digital de la computadora, los videojuegos e Internet” (Prensky, 2001: 1).

Así, conceptos como “brecha digital”, “nativos digitales” e “inmigrantes digitales” fueron introducidos en el campo de la educación por los actores promotores del PCI en su estrategia por legitimar a este programa como política pública. Pero, en particular, fue el par categorial “nativos y migrantes digitales” promovido por el PCI el que orientó las líneas de formación y capacitación docente, los nuevos diseños curriculares, la producción de los materiales didácticos y la orientación de las políticas pedagógicas. Como resultado, los docentes fueron progresivamente apropiándose de estos dos conceptos para pensar las diferencias entre sus propias habilidades y las de sus estudiantes y, de este modo, pensarse a sí mismos como parte de una generación “migrante”. La importancia de estos conceptos radica en que no se restringieron a los discursos que promovía el PCI, sino que fueron efectivamente empleados por los docentes para comprender sus prácticas: los docentes utilizaron la metáfora en un sentido muy preciso para justificar (para sí y para los otros) sus estrategias ante las posibilidades y límites de inclusión de las tecnologías en sus propuestas de clases (Welshinger, 2017).

Sobre la base de esta clave interpretativa, el diagnóstico de parte de las ciencias sociales en términos de “desfondamiento” y “crisis” de la institución se fue articulando con los actores estatales y especialistas que promovían el PCI como una política que apuntara a trabajar precisamente sobre la relegitimación de la escuela pública, a partir de recuperar su capacidad de interpelar a los sujetos —ahora vistos como “nativos digitales”— a través de incluir algo de la lógica de estas nuevas subjetividades producidas por los

medios masivos y la industria cultural. Así, en la conformación de la retórica legitimante del PCI convergieron, por un lado, el diagnóstico de buena parte del campo de las ciencias sociales que hasta allí sostenía la crisis del poder de interpelación de la escuela y, por otro, la necesidad que demandaban los actores del sistema escolar de apuntar a una renovación de la escuela pública para enfrentar este nuevo escenario sobre el que el PCI prometía accionar. Los imperativos externos e internos, que analizamos siguiendo a Selwyn (2014), se configuraron en la experiencia argentina a partir de la idea de garantizar la “igualdad” a través de atacar la brecha digital —categoría que condensó el imperativo externo— y de “refundar” las prácticas educativas —imperativo interno condensado en el par categorial “nativos e inmigrantes digitales” y en el “modelo 1 a 1”—.

De la brecha digital a la desigualdad digital

La configuración de la cuestión digital se ha definido en distintos planos y escalas en torno a la noción de brecha digital. Han sido los agentes estatales, los expertos, los actores educativos, quienes movilizaron y luego se apropiaron de esta perspectiva para impulsar las políticas de inclusión digital. Es por ello que, frente al actual escenario, es necesario realizar una crítica a esta perspectiva dominante desde una mirada relacional de la desigualdad.

El vínculo entre tecnologías y desigualdades ha constituido una línea de reflexión y debate de antigua data en las ciencias sociales. La bibliografía sobre el vínculo entre tecnologías y desigualdad ha propuesto una variedad de conceptos entre los que se destacó el de “brecha digital” (Warschauer y Ames, 2010; Warschauer, 2002) para explicar la “desigualdad digital” (Di Maggio *et al.*, 2004). La noción de brecha digital operó produciendo un esquema analítico que trabajó sobre la delimitación del eje incluidos-excluidos, tomando como criterio la posesión y el acceso a las tecnologías. Ahora bien, con el marcado crecimiento del acceso a las TIC, se vuelve necesaria la revisión de la noción de brecha digital y de sus herramientas analíticas subsidiarias, como las de “nativos e inmigrantes digitales” (Prensky, 2001), en tanto se ha demostrado que no permiten realizar una lectura de las desigualdades realmente operantes.

Las investigaciones sobre brecha digital han evolucionado en las últimas dos décadas, complejizando sus argumentos. En un comienzo, la conceptualización original solo consideraba una distinción binaria entre tener o no tener acceso a las tecnologías digitales e internet (la llamada brecha digital de primer nivel). Luego se pasó a un reconocimiento más matizado de diferentes tipos de usos (brecha de segundo orden) y, finalmente, se introdujo la exploración de las motivaciones, habilidades y compromiso en un discurso que se centra en la inclusión digital (brecha de tercer orden). Sin embargo, los expertos concuerdan en que actualmente hay un déficit de conceptualización, medición y esquemas interpretativos (Benítez Larghi *et al.*, 2015). Incluso los últimos estudios especializados (Dussel, 2011; Hargittai, 2018) han demostrado que las diferencias en las habilidades digitales no alcanzan para explicar los distintos resultados a que los mismos usos pueden conducir: usuarios con el mismo bagaje sociocultural y económico y las mismas habilidades digitales obtienen provechos y consiguen recursos diferentes (aumentar sus ingresos, mejorar su rendimiento educativo, conseguir trabajo) a partir de los mismos usos de las tecnologías digitales.

En el momento actual resulta evidente que el concepto mismo de brecha digital ha perdido su poder heurístico para explicar las formas en que se articulan las desigualdades digitales y sociales (Welschinger, 2016). Una situación análoga se presenta con los conceptos de “nativos” e “inmigrantes digitales”. Estos invitan a una descripción congelada de las diferencias: al presuponer *a priori* las habilidades que los jóvenes deberían poseer, tienden a naturalizar e invisibilizar los trabajosos y desiguales procesos de socialización, transmisión y adquisición de saberes a partir de los cuales las personas (“nativos” o “inmigrantes”) aprenden ciertas maneras de hacer con las tecnologías digitales (Welschinger, 2018).

Los vínculos entre tecnología y desigualdades, lejos de poder ser situados en un determinismo de causa-efecto, deben comprenderse en la compleja argamasa de sentidos y prácticas donde todos esos eslabones se enredan y convergen simultáneamente. Para entender la co-constitución de desigualdades sociales y digitales es preciso indagar en las tramas singulares en que se accionan las tecnologías; esto permitirá comprender estas diferencias, que derivan en un aumento de las desigualdades sociales.

En un artículo previo (Benítez Larghi *et al.*, 2015) hemos sintetizado una crítica con basamentos empíricos, teóricos y políticos a los conceptos de brecha y nativos digitales. En primer lugar, cuestionamos el enfoque de la brecha digital por razones históricas, es decir, empíricas. La realidad social y tecnológica ha cambiado a tal punto en las últimas décadas que este esquema categorial —que en un comienzo mostró un potencial heurístico crítico— hoy ya no nos permite captar las múltiples dimensiones en que se desarrollan los procesos de co-constitución de las desigualdades sociales y digitales. En la actualidad, vislumbramos un acelerado desarrollo de innovación tecnológica, con una enorme ampliación del abanico posible de calidades, velocidades y aplicaciones, y un abaratamiento de los costos de los equipos que, rápidamente, se vuelven obsoletos, lo cual tiene consecuencias contradictorias. Por un lado, en el marco del proceso de democratización del consumo desplegado en los últimos años, se ha producido la generalización del acceso a la computadora y a la conexión a internet, que ha pasado a ser un consumo en expansión y transversal a todos los sectores sociales. Por otro lado, se ha aumentado exponencialmente la distancia entre el tipo de experiencia con las nuevas tecnologías que, dentro de este amplio abanico de opciones tecnológicas que mencionamos, puede tener un joven de clases populares, y el tipo de experiencia que puede tener un joven de clase media-alta; de modo tal que la desigualdad entre ambos también se ha multiplicado en formas complejas y multidimensionales que las nociones de brecha digital y/o nativos digitales no permiten problematizar y analizar.

En segundo lugar, en un cuestionamiento teórico, afirmamos que los estudios de las brechas digitales observan la relación de los sujetos con los artefactos tecnológicos desde afuera, con una mirada externa que no problematiza los procesos interactivos que allí ocurren, ni los procesos de apropiación en los que los actores trabajan sobre las dimensiones significativas de sus acciones cotidianas. La noción más difundida de la brecha digital no se pregunta por los sentidos de los usos, esto es, por la capacidad de innovar las aplicaciones, de activarlas de manera autocrítica y no meramente operativa, de hacer propias las potencialidades, de interpretarlas para los propios propósitos e incorporarlas de manera tal que resulten socialmente relevantes para cada actor o grupo social. Esta dimensión simbólica es precisamente la más crítica si nos preocupamos por las desigualdades, porque es justamente allí donde se producen las diferencias más radicales.

En tercer lugar, como cuestionamiento político al enfoque dominante, el concepto de brecha digital traza una línea de demarcación que se refiere exclusivamente a las prácticas y habilidades tecnológicas de los “incluidos digitales”, negando toda capacidad de operación material y simbólica en torno a las tecnologías digitales a aquellos a los que define como “excluidos”. Contra las cegueras a las que conduce este tipo de mirada, es necesario investigar las prácticas cotidianas de los grupos que solo en apariencia quedan por fuera del impacto de las TIC. Lo que en esta línea resulta clave es reconocer que el enfoque dominante puede acarrear consecuencias para el diseño e implementación de políticas educativas, al invisibilizar las acciones y habilidades que no entran en el canon de lo que, desde esta mirada, normativamente se define como legítimo.

Por el contrario, una mirada relacional de las desigualdades, al colocar la atención en las tramas antes que en la tecnología, en la relación antes que en los actores escindidos, invita a analizar estos procesos con otro criterio que el de la posesión física o propiedad de las tecnologías (como dice el enfoque tecnologicista de la brecha digital). Las tecnologías digitales no llegan a las escuelas en el “vacío”, libres de conflicto, ni tampoco “impactan” como algo externo en la realidad escolar que postulan las teorizaciones sobre el vínculo tecnología-sociedad presentes en el diseño y evaluaciones oficiales. En realidad, son apropiadas y personalizadas por los actores dentro de una estructura de jerarquías morales y desigualdades categoriales. La mirada relacional invita, así, a desprenderse de la imagen homogeneizadora que pone en el centro los objetivos oficiales del diseño de los programas e intenta comprender lo que sucede con estas políticas, bien como “resultados inesperados”, bien como “consecuencias no buscadas” de la acción estatal. De modo que un enfoque relacional incorpora dimensiones al análisis que el enfoque dominante de la brecha digital excluye. Por ejemplo, donde la mirada tecnologicista vio “nativos digitales”, la mirada relacional encuentra una gama de vínculos desiguales y diferenciados, que implicaría sumar —entre otras dimensiones— el carácter relacional de la producción de la agencia juvenil en los aprendizajes y el rol de las disputas intergeneracionales en ellos.

Conclusiones

A escala internacional, desde mediados de los años noventa en adelante, el proceso de conformación de lo digital como una problemática social se fue configurando paulatinamente, bajo el enfoque de la brecha digital como una cuestión educativa. Así, a nivel regional, los organismos de desarrollo acompañaron la emergencia de la cuestión digital como cuestión educativa, impulsando en distintos países latinoamericanos la implementación de programas de inclusión digital vía el sistema educativo llamados “modelos 1 a 1”. En el caso argentino, la configuración local de la cuestión digital intentó cumplir “las promesas de la digitalización” al procurar, en primer lugar, cerrar la brecha digital, y a su vez, refundar el vínculo pedagógico entre “nativos e inmigrantes digitales”.

En las críticas aquí desplegadas, la intención no fue hacer entrar en crisis la retórica legitimante de las políticas de inclusión digital o sus estrategias de validación en el campo político-educativo, sino comprender qué fue lo que hicieron los actores educativos cuando se vieron interpelados por los imperativos de la digitalización. Sin embargo, luego de lo que podríamos llamar una primera oleada de experiencias de programas de inclusión digital en la región, la crítica a la perspectiva de la brecha digital —que se ha configurado como la perspectiva dominante— es necesaria para, precisamente, impulsar una nueva oleada de estas políticas que ataquen la producción de las desigualdades de modo más efectivo.

Las evaluaciones y análisis no pueden continuar utilizando un herramental conceptual que, como hemos argumentado aquí, la bibliografía especializada señala, heurística y empíricamente, como impotente para captar los procesos de coproducción de las desigualdades sociodigitales. Una crítica a esta perspectiva dominante desde una mirada relacional de la desigualdad es una tarea imperiosa ante el advenimiento de formas de valorización del capital que demandan cada vez más la explotación de estas habilidades y saberes ■

Bibliografía

Benítez Larghi, Sebastián; Magdalena Lemus y Nicolas Welschinger y Marina Moguillansky (2014). “Más allá del tecnologicismo, más acá del miserabilismo digital. Procesos de co-construcción de las desigualdades sociales y digitales en la Argentina contemporánea”, en *Revista Ensamblés* núm. 1, primavera. Dossier, pp. 57-81.

Buckingham, David (2007). *Beyond technology: Children's learning in the age of digital culture*. London: Routledge.

Castells, Manuel (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.

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*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y El Caribe – CEPAL.

Corea, Cristina e Ignacio Lewkowicz (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.

DiMaggio, Paul; Eszter Hargittai, Coral Celeste y Steven Shafer (2004). “From Unequal Access to Differentiated Use: A Literature Review and Agenda for Research on Digital Inequality”, en Kathryn Neckerman (ed.), *Social Inequality*. New York: Russel Sage Foundation.

Dubet, François (2011). *La experiencia sociológica*. Barcelona: Gedisa.

Dubet, François (2002). *El declive de la institución: Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma de Estado*. Barcelona: Gedisa.

Dubet, François y Danilo Martuccelli (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

Duschatzky, Silvia y Cristina Corea (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

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

Dussel, Inés (2012). “Más allá del mito de los ‘nativos digitales’ Jóvenes, escuela y saberes en la cultura digital”, en Miriam Southwell (comp.), *Entre Generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Buenos Aires: Flacso Programa Argentina y Homo Sapiens.

Dussel, Inés (2011). “La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época”, en Alejandra Birgin (comp.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.

Dussel, Inés (2006). “Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente”, en Emilio Tenti Fanfani (comp.), *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Dussel, Inés y Luis Alberto Quevedo (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Documento básico, IV Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana.

European Parliament (2006). *Recommendation of the European parliament and of the council 2006/962/EG*. Strasbourg: European Parliament.

Ferreiro, Emilia (2004). “Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando?”, en *Actas de las 12º Jornadas de Bibliotecas Infantiles y Escolares*. Salamanca, España: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Fuchs, Christian y Sebastián Sevignani (2013). “What is Digital Labour? What is Digital Work? What’s their Difference? And why do these Questions Matter for Understanding Social Media?”, en *TripleC* 11(2): 237-293. Junio.

Hargittai, Eszter (2010). “Digital na(t)ives? Variation in Internet skills and uses among members of the ‘Net Generation’”, en *Sociological Enquiry*, 80: 92-113.

Kessler, Gabriel (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Kessler, Gabriel y Rosalía Cortés (2013). “Políticas, ideas y expertos en la cuestión social de la Argentina democrática (1983-2012)”, en *Revista de Indias*, vol. LXXIII, núm. 257, pp. 239-264.

Lago Martínez, Silvia; Ana Marotías y Sheila Amado (2012). “Inclusión digital en la educación pública argentina. El Programa Conectar Igualdad”, en *Educación y Pedagogía*, vol. 24, núm. 62, pp. 205-218.

Norris, Pippa (2001). *Digital Divide, Civic Engagement, Information Poverty and the Internet Worldwide*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Piscitelli, Alejandro (2009). *Nativos digitales: dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Buenos Aires: Santillana.

Prensky, Marc (2001). “Digital Natives, Digital Immigrants”, en *On the Horizon*, NBC University Press, vol. 9, núm. 5.

Shore, Cris (2010). “La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la ‘formulación’ de las políticas”, en *Antípoda*, núm. 10, pp. 21-49.

Schwab, Klaus (2015). “The Fourth Industrial Revolution: What It Means and How to Respond”, en *Global Agenda. Fourth Industrial Revolution*. World Economic Forum. Disponible en <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-it-means-and-how-to-respond/>

Selwyn, Neil (2014). *Distusting Educational Technology*. Londres: Routledge

Selwyn, Neil (2004). “Reconsidering political and popular understandings of the digital divide”, en *New Media and Society*, 6 (3), pp. 341-362.

Severin, Eugenio y Christine Capota (2011). *Modelos Uno a Uno en América Latina y el Caribe*. Panorama y perspectivas, División de Educación. Notas Técnicas. S/l: BID. Disponible en: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Modelos-uno-a-uno-en-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe-Panorama-y-perspectivas.pdf>

Srnicek, Nick (2018). *Platform Capitalism*. Cambridge, UK: Polity Press.

Warschauer, Mark (2002). “Reconceptualizing the Digital Divide”, en *First Monday*, vol. 7, núm. 7, julio.

Warschauer, Mark y Morgan Ames (2010). “Can One Laptop per Child save world’s poor?”, en *Journal of International Affairs*, Fall/Winter, vol. 64, núm. 1. New York: The Trustees of Columbia University.

Welschinger, Nicolás (2018). “Visibles, auténticos y actualizados. Imperativos y regulaciones de la tecno-sociabilidad en la experiencia de los jóvenes”, en Alesia Zucchetti, Andrés Lombana, Cristóbal Cobo, Lionel Brossi, Nelson Remolina, Rosalía Winocur, Sandra Cortesi y Sofia Doccetti (eds.), *Jóvenes, transformación digital y formas de inclusión en América Latina*. Montevideo: Fundación CEIBAL Debaye, Random Penguin House.

Welschinger, Nicolás (2017). “Dinámicas educativas y nuevas tecnologías: la política de inclusión digital en una escuela de La Plata”, en *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 28 (55), pp. 51-77.

Welschinger, Nicolás (2016) “‘La llegada de las netbooks’. Una etnografía del proceso de incorporación de las nuevas tecnologías al escenario escolar a partir del Programa Conectar Igualdad en La Plata (2011-2015)”. Tesis para optar por el grado de doctor en Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Winocur, Rosalía y Sebastián Benítez Larghi (2016). *Inclusión digital: una mirada crítica sobre la evaluación del modelo Uno a Uno en Latinoamérica*. Buenos Aires: Teseo.