

## LA INCLUSIÓN DIGITAL EN EL PROGRAMA *CONECTAR IGUALDAD*

Tania María Elizabeth Romero  
[tania.romero32@gmail.com](mailto:tania.romero32@gmail.com)

José Alberto Yuni  
[joseyuni@yahoo.com.ar](mailto:joseyuni@yahoo.com.ar)

### RESUMEN

Uno de los principios fundantes de la escuela moderna fue la inclusión. No obstante, desde su creación ha enfrentado y generado diferentes formas de exclusión. Actualmente, uno de los retos que se le impone desde las políticas educativas es contribuir a la disminución de la brecha digital. Para lograrlo, la escuela se ha convertido en el lugar privilegiado para la implementación de planes de innovación basados en las TIC. En Argentina, el Programa *Conectar Igualdad* constituye una política de inclusión digital educativa, que contempla la distribución de computadoras portátiles a alumnos y docentes de educación secundaria de escuelas públicas, de educación especial y de Institutos de Formación Docente, y la capacitación de los docentes en el uso de la herramienta para su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta ponencia nos proponemos identificar y analizar –a través del Análisis Crítico del Discurso– la noción de inclusión digital implícita en los discursos políticos, curriculares y pedagógicos del Programa *Conectar Igualdad*. Para ello llevaremos a cabo una investigación documental a partir del análisis del Decreto N° 459/10 de creación del programa, la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 123/10 y su único anexo y otros documentos del Programa. Este estudio se orienta a clarificar los sentidos y alcances de la noción de inclusión digital en el contexto escolar; el lugar que desde esa perspectiva ocupan las tecnologías en el proceso educativo; las funciones asignadas a la escuela en los procesos inclusivos y las tensiones implícitas que generan en la gramática escolar tradicional.

### Palabras-clave:

Brecha digital. Gramática escolar. Inclusión digital.  
 Programa *Conectar Igualdad*

## INTRODUCCIÓN

La historia del surgimiento de la escuela puede ser leída a partir del binomio exclusión-inclusión, ya que en sus orígenes esta institución fue considerada la solución a los problemas sociales (Dussel, 2004). No obstante, como lo han mostrado los teóricos de la pedagogía crítica y los autores de la nueva sociología de la Educación, la escuela no solo ha enfrentado diferentes formas de exclusión, sino que también las ha generado a través de sus discursos, sus prácticas, su capacidad de incidir en los imaginarios sociales y su oferta de oportunidades de empoderamiento de los sujetos, especialmente aquellos en posición de subalternidad.

En las complejas sociedades contemporáneas los procesos de exclusión se expresan de múltiples formas y son el resultado de la convergencia de fenómenos de naturaleza variada. Frente a la perspectiva economicista que piensa la exclusión en términos de desigualdad de acceso a los bienes económicos, las perspectivas actuales consideran además el acceso a los bienes sociales y culturales. Un ejemplo de ello es la noción de brecha digital, que a partir del despliegue de las tecnologías en la segunda mitad del siglo XX y la consecuente configuración de la llamada sociedad del conocimiento, especifica una nueva forma de exclusión social, basada en el acceso desigual a las tecnologías digitales y a las experiencias que éstas posibilitan.

En Argentina, a partir de la sanción de la Ley N° 26.206, las políticas educativas le impusieron a la escuela la función de contribuir a la disminución de la brecha digital. Para ello se diseñaron e implementaron diferentes acciones de inclusión digital educativa. En Argentina, una de esas políticas es el Programa Conectar Igualdad (PCI), que se implementa desde el año 2010 en las escuelas secundarias públicas y de educación especial y los institutos de formación docente del país. Este programa ha distribuido millones de computadoras y organizado capacitaciones con el fin de favorecer los procesos de inclusión. No obstante, son muchas las críticas que ha recibido en sus aspectos técnicos, financieros, pedagógicos e institucionales. Una de las principales críticas señala la dificultad de las escuelas y sus actores para articular los principios de la inclusión tecnológica con las reglas de la gramática escolar clásica.

En este artículo nos proponemos, en primer lugar, identificar y analizar –a través del Análisis Crítico del Discurso– la noción de inclusión digital implícita en los discursos políticos, curriculares y pedagógicos del PCI. Para ello llevamos a cabo una investigación documental a partir del análisis del Decreto N° 459/10 de creación del programa, la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 123/10 y su anexo y la serie de manuales del Programa, en los que encontramos reflexiones, conceptos e ideas pensados para acompañar a los docentes en los procesos de inclusión. En segundo lugar y a partir de los sentidos y alcances de la noción de inclusión digital, estudiaremos en el contexto escolar, el lugar que ocupan las tecnologías en el proceso educativo; las funciones asignadas a la escuela en los procesos inclusivos y los nuevos roles de los diferentes actores de la institución, con el fin de analizar las tensiones implícitas que estos cambios generan en la gramática escolar tradicional.

## LA BRECHA DIGITAL COMO PROBLEMA Y LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN DIGITAL COMO SOLUCIÓN

Numerosos autores definen el fenómeno de la brecha digital y de modo general acuerdan en que se trata de una diferenciación entre personas, instituciones, sociedades y/o países que es producida por un acceso y una incorporación desigual a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Cabero Almenara & Córdoba Pérez, 2009;

Artopoulos, 2012; Kozak, 2012). En línea con el planteo de David Buckingham (2012), en esta ponencia distinguimos dos brechas digitales. La diferencia entre una y otra apunta al reconocimiento de que los sectores más favorecidos de la sociedad no solo viven en mundos sociales diferentes al de los sectores menos favorecidos, sino también en mundos mediáticos distintos. De ahí que exista una “vieja” brecha digital, vinculada a la diferenciación en el acceso a equipos de calidad y las habilidades que se requieren para usarlos y una “nueva” brecha digital referida a las experiencias con la tecnología.

La noción de inclusión digital asumida por las políticas públicas parte del supuesto de que la brecha digital es el Goliat a vencer y que cada Estado tiene la responsabilidad de arbitrar los medios necesarios para disminuirla. Robinson (2005) la define como un “conjunto de políticas públicas relacionadas con la construcción, administración, expansión, ofrecimiento de contenidos y desarrollo de capacidades locales en las redes digitales públicas (...) en cada país y en la región entera” (p.127). Estas políticas generalmente se orientan a garantizar un acceso más equitativo a la información y estimular el uso de las TIC para su incorporación social y política. Esto puede ser llevado a cabo de varias maneras y desde/en diversas instituciones. En nuestro caso, vamos a concentrarnos en las políticas de inclusión digital educativa desarrolladas en nuestro país, más concretamente en el PCI.

El PCI es una política de inclusión digital educativa de Argentina creado en el año 2010 mediante el Decreto 459/10. En dicho documento se establece que su implementación se encuentra a cargo de la Presidencia de la Nación, la Administración Nacional de Seguridad Social, el Ministerio de Educación de la Nación, la Jefatura de Gabinete de Ministros y el Ministerio de Planificación Federal de Inversión Pública y Servicios. Tiene como objetivos el proporcionar una computadora a todos los estudiantes y docentes de las escuelas secundarias, de educación especial e Institutos de Formación Docente públicos, capacitar a los docentes para que utilicen la herramienta y elaboren propuestas educativas que favorezcan la inclusión de tecnología digital en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El modelo de inclusión de TIC que define al programa es el modelo 1 a 1. Sagol (2011) en su publicación *Modelo 1 a 1: notas para comenzar*, que forma parte de la serie de materiales del programa, explica que el modelo no es únicamente un sistema de distribución de computadoras, sino esencialmente un esquema de trabajo. Por ello, su utilización no se prescribe como obligatoria y permanente, sino que depende de las propuestas pedagógicas de los docentes. En los apartados que siguen, nos introduciremos en el análisis de los elementos que configuran la estrategia educativa del programa. Estos serán los componentes principales en nuestra tarea de identificación y análisis de la noción de inclusión digital.

### EL PROGRAMA *CONECTAR IGUALDAD*

Para profundizar en el PCI, proponemos retomar los interrogantes que Artopoulos (2012) utiliza para analizar los programas de equipamiento digital en las escuelas. Estos son: ¿Cómo se difunde la tecnología?, ¿qué se difunde?, ¿a quién se difunde? Estas preguntas intentan indagar en el uso y adopción de la tecnología como momentos de la inclusión digital, identificar los contenidos que se ponen en circulación y reconocer los destinatarios de los programas.

Al ocuparnos de la primera pregunta, nos encontramos con la distinción que Artopoulos realiza entre el uso y la adopción de la tecnología. Según el autor, en el primer momento de la inclusión, se experimenta con el equipo y ese uso permite reconocer las adaptaciones que la tecnología requiere para su incorporación en las prácticas. Solo cuando se producen las adaptaciones, las escuelas pueden adoptar las tecnologías, ya que su integración en los procesos de enseñanza y aprendizaje no son forzados sino que resultan

de su articulación con las prácticas. En el caso del PCI, en la RES CFD N° 123/10 se establece que el dominio instrumental es el paso inicial del proceso de inclusión y que este alcanza su sentido pleno cuando los aportes de las TIC permiten pensar nuevas estrategias, mejorar resultados y desarrollar proyectos. Vemos entonces que la noción de inclusión va más allá de la dotación y el uso, para concentrarse en la construcción de la significatividad de la experiencia de trabajo con las TIC.

La pregunta sobre qué se difunde nos lleva a pensar en los contenidos que ponen en circulación las políticas de inclusión digital. Tanto Artopoulos (2012) como Buckingham (2012) creen que el error más común de los programas de inclusión es la difusión de saberes y el desarrollo de habilidades vinculadas al software de oficina y no de aplicaciones educativas. Pero, el PCI ofrece una propuesta formativa que comprende los contenidos como un conjunto heterogéneo de diferentes recursos (textos, imágenes, multimedia) y conocimientos sobre el uso de herramientas, plataformas y aplicaciones educativas sencillas, accesibles y de uso libre, por lo que, al menos en el discurso que portan, escaparían de la crítica de los autores.

En cuanto al tercer interrogante, tenemos que Artopoulos (2012) distingue cinco poblaciones del sistema educativo involucradas en las políticas de inclusión digital: a) los alumnos; b) los docentes; c) los directivos; d) los funcionarios y e) los padres.

Para el PCI, los alumnos son los que poseen el mejor manejo operativo de los dispositivos en comparación con el docente, que a pesar de carecer de ello es quien “tiene mejor manejo y criterio para la evaluación del contenido” (Sagol, 2011: 29). Esta afirmación es clave en el modelo de inclusión propuesto, ya que la figura del docente es jerarquizada y centralizada en los procesos de cambio educativo. Se asume que él es quien puede generar las posibilidades de innovación mediante sus acciones. Por ello, el programa se preocupa por atender sus necesidades educativas desde la formación inicial y durante el desarrollo profesional. Esto significa que no solo se capacita a los maestros y profesores para trabajar con las netbooks, sino que también se busca preparar a los futuros profesionales para el trabajo didáctico con las TIC.

El equipo de conducción de las escuelas también es interpelado por el programa porque el modelo parte del supuesto de que la innovación requiere para su éxito de una nueva configuración institucional. Se considera que es responsabilidad de los directivos acompañar a los docentes en las transformaciones de sus prácticas, mediante modificaciones en la distribución de los espacios y tiempos formales para el trabajo y la acción colectiva, la definición de actividades extraescolares y la organización de capacitaciones, entre otras acciones (Lombardo, 2011)<sup>1</sup>.

Los funcionarios de los diferentes organismos contemplados en el programa tienen a su cargo la elaboración, seguimiento y evaluación de la estrategia educativa nacional y provincial. Al mismo tiempo que deben coordinar y fortalecer al equipo que ejecuta cada componente y línea de acción de la estrategia educativa de esta política.

Por último, tenemos a las familias. Aunque en su propuesta Artopoulos menciona concretamente a los padres, el programa utiliza el término “familia” para referirse a las personas que conviven con los estudiantes y por esa cercanía son capaces de acompañarlos en sus trayectorias formativas. No obstante, ellos mismos son considerados también como sujetos de educación dentro del programa. Para atender a sus necesidades educativas, las

<sup>1</sup> Los directivos cuentan para la realización de sus tareas en el marco del programa con una serie de materiales orientados a la reorganización de los formatos institucionales y a los aspectos administrativos de la distribución de las netbooks. Uno de esos documentos es, por ejemplo, el *Manual del director* disponible en el sitio web oficial del programa:

<http://www.conectarigualdad.gob.ar/archivos/archivoSeccion/Manual%20del%20Director%20Pa-ra%20WEB-3.pdf>

netbooks cuentan con el “Escritorio de Familia”<sup>2</sup>, que es una aplicación que contiene un manual y recomendaciones para el uso de Internet, del correo electrónico y las redes sociales, una sección sobre el uso responsable de las TIC y consejos para el manejo de la información pública y privada.

Lo revisado hasta aquí nos permite entender la inclusión digital en el marco del PCI, como una política pública de inclusión que apunta a reducir la brecha que existe entre quienes tienen acceso a las computadoras e Internet y por ello experimentan una serie de transformaciones en sus modos de relacionarse con la información, que en prospectiva pueden condicionar favorablemente su desempeño académico, su inserción en el mercado laboral y su ejercicio de la ciudadanía y los que no tienen acceso a estos equipos y redes y por esa razón ven disminuidas sus posibilidades de éxito futuro en esos ámbitos.

Para el logro de los objetivos, el primer paso consiste en dotar a los estudiantes y docentes con computadoras portátiles y conexión a Internet, para que mediante su uso regular, se produzcan adaptaciones que articulen las lógicas de funcionamiento de los equipos con los modos de trabajo escolar. El segundo paso es la adopción de estas tecnologías en las prácticas educativas de las instituciones, para ello, la mayor responsabilidad en el uso educativo de las computadoras recae en los docentes, que se convierten en los protagonistas del cambio educativo. Pero aun cuando su figura es central, su accionar es condicionado por las funciones y acciones de otros actores del sistema educativo como los estudiantes, directivos, funcionarios y las familias.

El contenido de la inclusión digital es heterogéneo y abierto como resultado del proceso de adaptación, que solo es posible si los recursos y conocimientos se mantienen en estado de perpetua reedición. La tecnología informática, por su parte, es un recurso que puede o no combinarse con otras tecnologías para alcanzar los objetivos formativos. Su uso no implica una obligación sino una oportunidad disponible para ser utilizada cuando el tratamiento de los contenidos, la naturaleza de los objetivos, las actividades de aprendizaje y los modelos de evaluación así lo requieran.

La identificación y el análisis de esta noción, como explicábamos al principio, se realizó a partir de un análisis crítico de los discursos políticos, curriculares y pedagógicos del PCI, por lo tanto, no pueden decirnos mucho más acerca de la realización efectiva de las intencionalidades plasmadas en los documentos. Sin embargo, no desconocemos que, desde su implementación, el programa ha recibido una serie de críticas vinculadas por un lado a los problemas técnicos y financieros y por otro a los pedagógicos e institucionales. Investigaciones como las de Barbero et. Al. (2014), Zanotti y Arana (2015) y Pascual (2015) entre otras revelaron que, en el primer caso, la falta de infraestructura, conectividad, mantenimiento, la desactualización del hardware y software, la discontinuidad en la entrega de los equipos y la falta de recursos complementarios obturaron las posibilidades de implementación, en tanto que, en el segundo caso, las dificultades pedagógicas e institucionales refirieron al poco alcance geográfico de las capacitaciones docentes, el conservadurismo de las prácticas y el uso pragmático y no permitido de los equipos (copiar y pegar sin citar la fuente, venta de los equipos).

Estos problemas nos permiten pensar en el segundo objetivo de este artículo, que tiene que ver con la identificación de las tensiones que este tipo de políticas generan en la gramática escolar tradicional. En lo que sigue, vamos a ocuparnos de este asunto.

#### **LA ESCUELA ENTRE LA INCLUSIÓN, LA INNOVACIÓN Y LA RESISTENCIA**

El PCI reconoce que la escuela es el lugar indicado para la implementación de esta política de inclusión digital porque tiene la prerrogativa de la intervención sobre el acceso

<sup>2</sup> Se puede acceder al escritorio en el sitio web oficial: <http://escritoriofamilias.educ.ar/>

al conocimiento, la convivencia democrática y el cambio social, al mismo tiempo que es obligación de los Estados garantizar el derecho a la educación para asegurar la igualdad de oportunidades (RES CFE 123, Anexo1). No obstante, los problemas y críticas al programa surgieron justamente en el lugar que se estimaba como el terreno más fértil para que la innovación iniciara su desarrollo y alcanzara un estadio de madurez. Esto nos lleva a preguntarnos qué sucede en las escuelas cuando sus modos de trabajo, sistemas de relaciones y funciones se ven interpelados por nuevas demandas sociales y propuestas formativas. Más precisamente, proponemos abordar las tensiones que surgen entre la gramática escolar tradicional y las prácticas que se favorecen con las políticas de inclusión digital.

El concepto de gramática escolar fue acuñado por Tyack y Cuban (2001) para dar cuenta de la existencia de “estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor de la instrucción” (Tyack & Cuban, 2001 en Elías, 2015: 296). Estas normas son resistentes al cambio y condicionan en un nivel consciente e inconsciente el funcionamiento de la escuela. Su perdurabilidad obedece al hecho de que los docentes, desde que eran estudiantes fueron socializados en esas formas de pensamiento y acción, por lo tanto, al iniciar sus vidas profesionales perciben como naturales determinados comportamientos que continúan reproduciendo.

La irrupción de las tecnologías en el ámbito educativo interpela al dispositivo del aula y las bases en que se asienta su organización y arquitectura básica (Dussel y Quevedo, 2010), puesto que la inclusión tecnológica precisa un modelo de gestión y trabajo didáctico que funciona a contrapelo de muchos de los supuestos que configuran las reglas de la gramática escolar clásica. Aunque los expertos mencionan varios puntos conflictivos y contradictorios entre los polos descritos, hemos optado por seleccionar un número limitado de tensiones que surgen entre ciertas reglas de la gramática y principios de la inclusión digital para analizarlas en profundidad.

Una de las reglas de la gramática prescribe que la escuela se ocupa de la alfabetización de las masas, entendida como el desarrollo de competencias en lecto-escritura. Sin embargo, la inclusión tecnológica suma otras formas de alfabetización: audiovisual y digital, que implican el aprendizaje de diferentes lenguajes, las operaciones de los medios para la creación y emisión de mensajes y los modos de trabajar creativamente con la información. El objetivo de estas alfabetizaciones es la formación de sujetos que interpreten críticamente las diversas formas de representación de la realidad que abundan en la sociedad actual (Buckingham, 2012). Lo que se tensiona entre la regla y el principio es la función antiquísima de la institución escolar que, al ser hija de la cultura letrada, se proponía alcanzar la inclusión de las masas mediante la enseñanza de la lectura y escritura, pero que actualmente necesita re definir los saberes socialmente válidos para que los niños y jóvenes se inserten exitosamente en los ámbitos académicos, laborales y de ejercicio de la ciudadanía.

La segunda regla sostiene que la enseñanza es una tarea de transmisión y control que exige la centralidad de la figura del docente en el proceso formativo, ya que es quien posee los conocimientos que los alumnos necesitan. El principio de inclusión de las TIC no niega la centralidad de la figura del docente, pero redefine sus acciones, reconociéndolo como un mediador en el proceso de aprendizaje. Lo que se tensiona en este caso es el modo de comprender esa centralidad y las competencias que requiere el docente, ya que no se trata solamente de poseer conocimientos sobre las diversas disciplinas y de la pedagogía y la didáctica, sino de tener conocimientos tecnológicos que habiliten la posibilidad de pensar, planificar, desarrollar y evaluar experiencias formativas con TIC (Magadán, 2012).

Una tercera regla establece que las relaciones escolares entre los diferentes miembros que integran la comunidad son jerárquicas y se basan en la autoridad. Este supuesto tensiona el principio de la inclusión digital según el cual con la introducción de las TIC se

fortalece el trabajo cooperativo, colaborativo y en redes, ya que cuestiona las formas de relacionarse en la escuela y la construcción del vínculo pedagógico en las aulas. Aquí tenemos que la escuela se caracteriza por la anulación del trabajo horizontal (Dussel & Quevedo, 2010) que es la clave para el desarrollo de habilidades, capacidades y competencias para trabajar con otros (Kozak, 2012), lo que representa una demanda de las nuevas formas de socialización de la red.

## REFLEXIONES FINALES

En la primera parte de este texto abordamos el modo en que las políticas educativas nacionales de la década pasada significaron la noción de inclusión digital, a partir de su programa emblemático Conectar Igualdad. Retomando las preguntas de Artopoulos (2012) intentamos recuperar descriptivamente los alcances y sentidos que orientaron su creación e implementación. Desde la misma nominación del programa se advierte que la inclusión digital es parte de una estrategia más amplia de inclusión social, especialmente orientada a los sectores vulnerables en los que la brecha digital se acentúa por las dificultades en el acceso al equipamiento informático. La entrega de las netbooks a los estudiantes de escuelas públicas asume el supuesto de que en estas instituciones se incluyen mayoritariamente los adolescentes y jóvenes de sectores vulnerables cuyas familias no pueden ofrecer el acceso básico al equipamiento. Visto desde esa perspectiva, la inclusión digital es una dimensión específica de la inclusión social en tanto que es un modo de efectivizar el derecho a la educación entendida como un proceso de habilitación para el ejercicio de la ciudadanía. El escaso dominio de competencias digitales e informativas, hace que las posibilidades de participación de los grupos sociales más vulnerables se vean drásticamente reducidas.

Por otra parte, de acuerdo con la normativa, la entrega de los equipos informáticos supone que éstos no son sólo recursos tecnológicos, sino principalmente recursos pedagógicos que portan la innovación de las prácticas educativas. Asimismo, se advierte en los discursos institucionales cierta sobreestimación de la capacidad de incidencia de los recursos digitales en la transformación de las prácticas pedagógicas y escolares.

En la segunda parte, basándonos en los aportes de diferentes autores hemos recuperado un listado de tensiones y críticas que ha recibido el Programa. La mención sucinta de estas críticas nos permite identificar la base de diferentes modos de resistencia a los cambios que trae aparejada la implementación de políticas de inclusión digital educativa. Esta resistencia sería el resultado de la dificultad de rearticular los principios de acción de la inclusión tecnológica digital con las reglas de la gramática escolar clásica.

No obstante, a diferencia de lo que podría pensarse en un primer momento a la luz de los documentos del programa, estas tensiones no son consideradas como una falencia de la propuesta, sino como un componente ineludible del cambio, que tiene la función de “aportar otra perspectiva, una mirada diferente sobre el problema, cuya integración contribuirá a una solución más viable y sostenible” (Lugo & Kelly, 2011: 35). Al respecto recuperamos los aportes de Romero (2000) quien considera que el cambio educativo es un discurso de regulación social; por lo tanto, es posible pensar que ha servido y sirve para acompañar prácticas estatales que continúan reproduciendo relaciones que ayudan a mantener el *statu quo*. Visto en esos términos, no solo habría una gramática escolar que resulta difícil de articular con nuevos principios de inclusión, sino que también existe una gramática de la innovación que crea la ilusión de que toda actividad novedosa representa un cambio en las relaciones escolares, cuando en realidad las refuerza generando una mayor exclusión.

#### BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Anexo único de la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 123 (2010). “Las políticas de inclusión digital educativa. El Programa Conectar Igualdad”. República Argentina
- Artopoulos, A. (2012). De la “computadora-florero” al celu-bot: sobre la difusión de tecnologías en educación. En Kozak, D. (Coord.). *Escuela y TICs: los caminos de la innovación* (pp. 19 a 36). Bs. As.: Lugar Editorial
- Barbero, A., Giannino, S., Monterubbianesi, P., Rodríguez, V. (2014). *Programa Conectar Igualdad (PCI): Lecciones a partir de la experiencia en una Escuela Media del Partido de Bahía Blanca*. Ponencia presentada en Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://goo.gl/fPkbSJ> (Última consulta: 05/06/2016)
- Buckingham, D. (2012). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Bs. As.: Manantial
- Cabero Almenara, J. & Córdoba Pérez, M. (2009). Inclusión educativa: inclusión digital en Revista Educación Inclusiva. Vol. 2, N° 1. Recuperado en <http://goo.gl/klJDXE> (Última consulta: 30/05/2016)
- Decreto N° 459 (2010). Educación. Crea Programa “Conectar Igualdad.com.ar” de incorporación de la nueva tecnología para el aprendizaje de alumnos y docentes. Presidencia de la Nación. República Argentina
- Dussel, I. & Quevedo, L. A. (2010). VI Foro Latinoamericano de Educación: Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Bs. As.: Santillana. Recuperado de <http://goo.gl/rrgd2V> (Última consulta: 13/07/2016)
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista en *Cadernos de Pesquisa*. Vol. 34, N° 122, pp. 305 a 335. Recuperado de <http://goo.gl/ALfYDc> (Última consulta: 13/07/2016)
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo en Revista Electrónica EDUCARE. Vol. 19, N° 2, EISSN 1409-4258. Recuperado de <http://goo.gl/r11FgM> (Última consulta: 18/07/2016)
- Kozak, D. (2012). Modelos y dispositivos de inclusión de TICs en las escuelas. En Kozak, D. (Coord.). *Escuela y TICs: los caminos de la innovación* (pp. 81 a 96). Bs. As.: Lugar Editorial
- Lombardo, C. (2011). *Manual de gestión con el modelo 1 a 1*. Bs. As.: Educ.ar – Conectar Igualdad. Recuperado de <http://goo.gl/f413K2> (Última consulta: 21/07/2016)
- Lugo, M. T. & Kelly, V. (2011). El modelo 1 a 1: un compromiso por la calidad y la igualdad educativas: la gestión de las tic en la escuela secundaria: nuevos formatos institucionales. Bs. As.: Educ.ar – Conectar Igualdad. Recuperado de <http://goo.gl/5RWDGb> (Última consulta: 21/07/2016)
- Magadán, C. (2012). “Clase 4: El desafío de integrar actividades, proyectos y tareas con TIC”, Enseñar y aprender con TIC, *Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación
- Pascual, M. (2015).. Implementación del Programa “Conectar Igualdad” en dos escuelas secundarias de Rosario en Revista INVENIO. Vol. 18, N° 35. Recuperado de <http://goo.gl/mGeyGw> (Última consulta: 05/06/2016)
- Robinson, S. (2005). Reflexiones sobre la inclusión digital en Revista Nueva Sociedad. ISSN 0251-3552. Recuperado de <http://goo.gl/RXOi4K> (Última consulta: 30/05/2016)
- Romero, M. (2000). Las representaciones del cambio educativo en Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 2, N° 2, ISSN 1607-4041. Recuperado de <http://goo.gl/jM89ee> (Última consulta: 25/07/2016)





- Sagol, C. (2011). El modelo 1 a 1: notas para comenzar. Bs. As.: Ministerio de Educación de la Nación – Conectar Igualdad Recuperado de <http://goo.gl/eGYE4j> (Última consulta: 21/07/2016)
- Zanotti, A. y Arana, A. (2015). Implementación del Programa Conectar Igualdad en el aglomerado Villa María – Villa Nueva, Córdoba, Argentina en Revista Ciencia Docencia y Tecnología. Vol. 26, N° 50, ISSN 1851-1716. Recuperado de <http://goo.gl/0csuRJ> (Última consulta: 05/06/2016)