

Tecnologías digitales y políticas educativas: consideraciones para re-Conectar Igualdad (o cualquiera resulte su nombre)

Ariel Vercelli¹, Karina Bianculli²

¹ CONICET / DH – FH - UNMdP
Mar del Plata, Argentina
arielvercell@arielvercelli.org

² CEHis – FH – UNMdP
Mar del Plata, Argentina
biancullikarina@gmail.com

Resumen: Esta ponencia tiene por objetivo compartir algunos de los puntos más relevantes (estratégicos) a la hora de considerar el diseño y construcción de las próximas etapas del Programa Conectar Igualdad (o cualquiera resulte el nombre de las futuras políticas públicas educativas en el nivel secundario de la República Argentina). ¿Es posible y conveniente avanzar sobre la re-conexión de una política pública educativa? ¿Cuáles serían los puntos más relevantes a considerar al momento de volver a “enchufar” el Programa Conectar Igualdad? Esta ponencia retoma y continúa el epílogo de la compilación “Una política pública educativa en la era digital” [21] y forma parte de una investigación mayor sobre las transformaciones que las tecnologías digitales, Internet y la telefonía móvil están trayendo para los sistemas educativos en Argentina y América Latina.

[1] Introducción: reconsiderando el Programa Conectar Igualdad

La sanción de la Ley de Educación Nacional de la República Argentina (Ley N.º 26206/2006, en adelante LEN) [1] procuró, entre otros objetivos estratégicos, alcanzar una “articulación virtuosa” entre los diferentes niveles de la educación y las tecnologías digitales. La ley funcionó como uno de los pilares del Programa Conectar Igualdad (en adelante PCI). El PCI, desarrollado entre 2010 y finales de 2015, representó la más importante de las políticas públicas orientadas a incorporar tecnologías digitales en las aulas argentinas. El programa se orientó a los últimos años de las escuelas secundarias públicas y distribuyó cerca de 5 millones de *netbooks* (entre alumnos/os y docentes). Se la construyó como una política federal, con participación de varias agencias

y Ministerios¹. El PCI se trató de un programa “sin igual”: más allá de sus antecedentes², se trató de una política pública educativa que hizo camino al andar.

El PCI nació del deseo de igualar oportunidades y de fortalecer la escuela pública. Se trató de un programa ambicioso, múltiple, complejo³. Como tal, estuvo plagado de buenas intenciones y, claro está, de una larga lista de dificultades, desajustes e imprevistos. Lamentablemente, a finales de 2015, con el cambio de gobierno hacia la Alianza Cambiemos, el programa fue rápidamente desmantelado⁴. Por ello, resulta oportuno preguntar: ¿cómo deberían pensarse y construirse las próximas etapas del Programa Conectar Igualdad (o de las futuras políticas públicas educativas en Argentina)? Si fuera posible -y conveniente- re-conectar una política pública, entonces, ¿qué sería necesario considerar al momento de re-Conectar Igualdad? El objetivo de esta ponencia (y también de la investigación que la sustenta) es relevar y presentar ordenadamente una serie de consideraciones (aún provisorias, abiertas y en construcción) que ayuden a mejorar las discusiones sobre los futuros planes de incorporaciones de tecnologías digitales en las escuelas secundarias de la República Argentina.

[2] Políticas públicas, (dis)continuidades y la gestión de la complejidad

La educación es un derecho humano fundamental y, como tal, su gestión dista de la simpleza. Uno de los problemas más serios que enfrentó el PCI fue su propia complejidad: se trató de un programa ambicioso, masivo, con múltiples objetivos e intereses en juego (educación, inclusión, industria, etc.). ¿Debió pensarse más allá de las políticas educativas? Es difícil saberlo. Mucho hubiera ayudado que, en simultáneo, el PCI también hubiera previsto sistemas institucionales de aprendizaje y auto-evaluación sostenidos en el tiempo. Esto hubiera permitido el fortalecimiento de las instituciones educativas (ver punto 10). ¿El PCI también tenía que aprender? Ciertamente. El aprendizaje se acumula en el tiempo. Es claro que para mejorar el PCI (o los posibles sustitutos que puedan diseñarse en el futuro) ¡no era recomendable discontinuar el programa! Aquel aprendizaje acumulado entre 2010 y 2015,

[1] Presidencia de la Nación, Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES), Ministerio de Educación de la Nación, Jefatura de Gabinete de Ministros y Ministerio de Planificación Federal de Inversión Pública y Servicios [2].

[2] Entre los antecedentes internacionales es posible citar One Laptop Per Children (OLPC), basada en el modelo 1 a 1, diseñado y desarrollado por el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT). Entre los nacionales se destacan, por ejemplo, el Programa Nacional “Una computadora para cada alumno” implementado en 2009 y destinado a escuelas técnicas [3]. Para mediados de 2010, ya eran varias las provincias argentinas que tenían planes de alfabetización digital en el nivel primario (basados en modelos 1 a 1 y aulas digitales): entre otras, San Luis, Río Negro, la Ciudad de Buenos Aires y la Provincia de La Rioja [3]. Para 2010 se estimaban a nivel nacional cerca de 43 iniciativas [4], [23].

[3] El PCI se diseñó con objetivos tanto educativos como sociales. Entre otros, de inclusión social, de formación para el trabajo, de formación docente, de mejora de la infraestructura tecnológica y digital del país, de alfabetización digital, para incorporar a las familias en el proceso de aprendizaje, etc.

[4] A partir del 10 de diciembre de 2015 el PCI fue -lenta y silenciosamente- discontinuado: se desarmaron los equipos técnicos, no se ensamblaron más computadoras en Tierra del Fuego, y sólo se continuó formalmente con la entrega de las computadoras remanentes. El PCI no ha sido reemplazado por otra política pública.

lamentablemente, no pudo mejorarse y, peor aún, fue directamente descartado por el Estado Argentino (al menos, entre finales de 2015 y mediados de 2019, período en el que no existió ni se ofreció ningún programa sustituto del PCI)⁵. Estos cortes abruptos y discontinuidades afectan los complejos y dinámicos sistemas educativos.

[3] Más allá de las computadoras, las aulas como redes heterogéneas

El PCI se caracterizó por su masividad y saturación. Luego de varios años de haber sido discontinuado, incluso, aún se lo recuerda por el envío de más 5 millones de *netbooks* a las escuelas. Es claro que las computadoras, lo artefactual, es algo necesario. Pero, ¿un plan de incorporación de computadoras en el sistema educativo puede reducirse a comprar computadoras y enviarlas a los colegios? La respuesta es negativa. Si las tecnologías por sí mismas no producen las prácticas educativas, ¿cómo es posible suponer que meros artefactos tecnológicos (cualesquiera que fueran) podrían producir mejores niveles de aprendizaje, inclusión o innovación? El PCI fue víctima del determinismo tecnológico (de un tipo de mirada ingenua, disciplinaria, obtusa, reduccionista) que favoreció la sobrevaloración de los artefactos tecnológicos en detrimento de una visión más amplia, diversa y compleja. Una especie de sinécdoque tecnológica [22].

Entonces, ¿cómo analizar (y desde qué perspectiva mirar / pensar) la relación entre la educación y las tecnologías digitales? Las aulas pueden ser entendidas como redes heterogéneas: compuestas por todo tipo de relaciones, intereses, artefactos, instituciones, flujos de información, alianzas, etc. La metáfora del espacio áulico en red, el “aula-en-red”, nos permite reconocer que el tiempo-espacio de la práctica educativa es algo más denso que la mera incorporación de un artefacto tecnológico (uno, dos o millones de ellos). Los enfoques socio-técnicos hubieran sido de mucha utilidad para avanzar sobre problemas y soluciones complejas y para favorecer la innovación educativa en la era digital.

[4] El análisis socio-técnico a través de capas (de Internet y del sistema educativo)

Al igual que cualquier entorno, sistema o artefacto, las aulas-en-red pueden analizarse en capas interdependientes y superpuestas [5],[6],[7],[8],[9]. Por ejemplo, en un esquema sintético y simplificado, se podrían observar de forma ascendente: [a] una capa de infraestructuras (computadoras, cables y, en general, todos los elementos físicos de una red); [b] una capa lógica (códigos, protocolos, software y, en general, todo lo que permita operar la red); [c] una capa de contenidos (compuesta por aquello que es escrito, dicho, creado, transmitido en la red). Este enfoque permite evidenciar como los bienes materiales (escasos, finitos) y los bienes intelectuales (abundantes,

[5] Luego de anunciar en 2016 algunas ideas sobre políticas educativas vinculadas al modelo finlandés [25], recién en junio de 2019 la Alianza Cambiemos anunció la implementación de un programa de incorporación de tecnologías en las aulas: específicamente, se anunció el ‘Programa Aprender Conectados’ (url: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/aprender-conectados>), aunque esta iniciativa estuvo orientada a la educación inicial y primaria, y podría considerarse de características muy diferentes en tipo y envergadura al PCI.

infinitos) responden a diferentes economías y formas de gestión: bienes privados / privativos, públicos y comunes [9]. Este enfoque, lamentablemente, no fue tenido en cuenta para el desarrollo del PCI. Su incorporación hubiera permitido, entre otros puntos sensibles, poder avanzar en una planificación estratégica por capas, tipos de bienes (materiales e intelectuales) y gestión diferenciada de su valor.

[5] ¿Qué tipo de conectividad necesitamos (escuelas o aulas)?

Este es un tema sensible para las políticas públicas educativas en la era digital. ¿Qué tipo de conectividad se necesita al momento de re-Conectar Igualdad? En este punto resulta fundamental poder / saber diferenciar si la conectividad debe alcanzar a los establecimientos educativos o, también, debería afectar a las aulas-en-red. Es muy meritorio que todos los establecimientos educativos tengan conectividad de alta velocidad a Internet (o a una Intranet gubernamental). Es lógico que éstos sean emprendimientos públicos, privados o comunitarios. Sin embargo, es necesario aclararlo, no existen razones válidas para que dicha conectividad llegue de forma directa e indiscriminada a las aulas-en-red. El sistema educativo argentino no necesita servicios corporativos (como, por ejemplo, los que ofrecen Google Inc., Microsoft Inc., Telefónica). Dentro de las escuelas argentinas las/os estudiantes no son ni deben ser tratados como consumidores (ni estar apegados o, muchas veces, rehenes) de productos, software o aplicaciones corporativas. Sí, en cambio, es necesario que las aulas-en-red puedan construirse como redes internas de trabajo colaborativo (diferentes de los servicios, plataformas y accesos comerciales), con extensa cobertura, de alta velocidad y gestionadas en cada establecimiento educativo: la Resolución INET 623/13 [10], sobre “pisos tecnológicos”⁶ pareció orientarse en tal sentido. Lamentablemente, la articulación de los “pisos tecnológicos” con el PCI fue extemporánea e insuficiente.

[6] Favorecer las políticas de industrialización nacional (capa de infraestructura):

¿Es conveniente que las políticas nacionales y provinciales sobre incorporación de tecnologías digitales en las aulas-en-red se articulen con políticas nacionales / regionales de industrialización? Entendemos que sí, que es muy necesaria y conveniente su articulación. La conveniencia encuentra su punto fuerte en la posibilidad de seguir diseñando los entornos educativos en un futuro inmediato. Es decir, las tecnologías y dispositivos digitales van a seguir cambiando velozmente y es deseable que, además de no discontinuar las políticas tecnológico-educativas, éstas se puedan actualizar y acumular aprendizajes a través del tiempo. Por ello, es importante que las Provincias y la Nación puedan ganar autonomía y capacidad en la gestión de la innovación educativa. El PCI ha hecho camino al andar: la mayoría de las computadoras distribuidas durante el período 2010 – 2015 fueron ensambladas en territorio nacional (sin embargo, es necesario aclarar, la mayoría de sus componentes

[6] La Resolución INET N°623/13 [10] se orientó a la puesta en marcha del Programa Federal Piso Tecnológico para la ETP. Se orientó a la compra de equipamientos, insumos e instalación para garantizar una red de datos entre un servidor centralizado y las aulas, talleres y laboratorios que podría haber en un establecimiento educativo.

eran importados, no obstante, también se procuró avanzar hacia una política de sustitución de importaciones). Aún así, valen como los primeros pasos en el fortalecimiento de las políticas de industrialización nacional que, con el tiempo, podrán permitir un mejor diseño de la capa de infraestructura de los sistemas educativos en la República Argentina.

[7] El software libre y el diseño de los sistemas educativos (capa lógica):

El software libre es, sin dudas, una excelente opción para avanzar en el desarrollo de las aulas-en-red y en las innovaciones necesarias para fortalecer la capa lógica del sistema educativo argentino. Los sistemas operativos GNU/Linux son un claro ejemplo [11]. Algunas organizaciones sociales, desde la década del ochenta, trabajan para que el software sea libre: es decir, para que los bienes intelectuales (tanto las técnicas culturales como las obras intelectuales propiamente dichas) se mantengan siempre disponibles para las generaciones futuras. Uno de los logros más importantes del PCI fue que todas las portátiles enviadas a las escuelas tuvieran instalados, además de Windows, sistemas operativos GNU/Linux (en diferentes distribuciones). Incluso, en una última etapa del PCI, se consiguió que la prioridad de arranque fuera configurada con una de las distribuciones GNU/Linux (Huayra, con gran trabajo de programadores y recursos humanos argentinos) [12]. Sin embargo, lamentablemente, la iniciativa no se articuló con otras actividades, proyectos e iniciativas de las diferentes Universidades Nacionales. Más allá de los méritos por haber desarrollado una distribución GNU/Linux (Huayra) -y haberle dado prioridad de arranque-, hasta el momento, su articulación con la industria del software nacional ha sido muy baja.

[8] La producción colaborativa de las obras intelectuales (capa de contenidos):

La cultura se construye, se crea y re-crea de forma continua, sobre lo que otros ya han hecho antes, sobre un capital común. En este sentido, las obras intelectuales educativas representan tanto la herencia acumulada como la misma práctica del aprendizaje (colaborativo, entre pares y sostenido en el tiempo). Esta es la actividad diaria, continua, heterogénea, creativa, que debe guiar el diseño de las aulas-en-red [8]. Lamentablemente, en la capa de contenidos del PCI tampoco hubo una correcta articulación con, por ejemplo, iniciativas como Educ.ar, el Canal Encuentro o la iniciativa Libros en las Escuelas [8]. Puntualmente, entre otros casos, la falta de visión estratégica de esta última política (Libros en las Escuelas) priorizó los soportes materiales (en papel) y no a las obras intelectuales en formato digital. ¿Qué importa más al sistema de educación: el libro o el bien intelectual que éste transporta? La respuesta es obvia: importan más, una y mil veces, los bienes y obras intelectuales que pueden ser multi-soportes. La compra directa de los libros (de los soportes materiales) no ayudó a los objetivos de inclusión y compensación de desigualdades que también tenía por objetivo el PCI [8].

[9] El desarrollo de licencias nacionales para liberar obras intelectuales

El trabajo colaborativo logra aquello que es imposible alcanzar individualmente. La producción colaborativa dentro del sistema educativo requiere de instrumentos, herramientas y codificaciones jurídicas (por ejemplo, licencias que habiliten y clarifiquen estas prácticas). Este punto es un punto clave para la innovación educativa. Estos instrumentos son híbridos, co-construidos de regulaciones de derechos de autor y derechos de copia y de tecnologías digitales que se utilizan para la gestión de estos derechos [17], [9]. Es sabido que las licencias libres pueden favorecer y fortalecer la producción colaborativa de obras intelectuales en las aulas-en-red. El modo de licenciar una obra es parte de la misma obra, la conforma y la gobierna. Las licencias pretenden funcionar como una invitación a intervenir, complementar, mejorar, en suma, a transformar los bienes y obras intelectuales en el tiempo. En la era digital proliferan y renacen los bienes intelectuales comunes. Es tiempo de diseñar y desarrollar instrumentos nacionales para liberar obras intelectuales dentro del sistema educativo. A su vez, también es tiempo de reconsiderar y fortalecer las capacidades de copia y su relación con los aprendizajes [18].

[10] Las tecnologías digitales al servicio de la gestión educativa (y de sus establecimientos)

Las actuales tecnologías digitales permiten avanzar sobre nuevas formas de gestión educativa tanto para las políticas ministeriales (nacionales y provinciales) como para la gestión de las mismas instituciones educativas. El Artículo 122 de la LEN establece claramente que las instituciones educativas (las escuelas) son las unidades pedagógicas del sistema y las responsables de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ello, es necesario avanzar sobre una gestión estratégica de los grandes datos (*big data*) de la educación argentina (tanto cuantitativos como cualitativos) orientada a fortalecer la gestión, evaluación y auto-evaluación del sistema nacional. En este sentido, una de las críticas recurrentes al PCI fue que las instituciones educativas no resultaron empoderadas⁷ debido a las tensiones propias del sistema educativo (entre políticas nacionales, prerrogativas provinciales y las culturas escolares de las escuelas) que inhibió ciertas potencialidades del PCI.

Entre algunas potencialidades para la gestión educativa de las instituciones, el uso intensivo, articulación y aprovechamiento de la información operativa sobre estudiantes, docentes, familias, consejos escolares, sindicatos docentes, institutos de formación docente, universidades (entre otros actores relevante del sistema). En este sentido, ante la posible re-conexión del PCI se deberían incorporar estratégicamente a la gestión educativa: (a) la construcción de las biografías educativas de las/os estudiantes [13], (b) la elaboración de las biografías institucionales [14] y (c) la construcción de las memorias y archivos escolares⁸. Estos puntos podrían potenciar el trabajo docente y su permanente actualización / formación profesional [27], [28] y,

[7] Esto es lo que parecen indicar, de forma indirecta, las conclusiones finales de la segunda evaluación del PCI [16]: “*Como se sostuvo en los análisis precedentes, existen desafíos para lograr la incorporación sistemática e intencional del uso de las TIC en los proyectos institucionales.*” (pag. 85).

sobre todo, fortalecer el sistema educativo, reforzar la inclusión social alcanzada [29] y favorecer la creación de valor intelectual en clave del desarrollo soberano.

[11] ¿Y después del secundario? Articulación con Universidades y el mundo del trabajo

Una de las virtudes que tuvo el PCI fue orientar el programa a las y los estudiantes de las escuelas secundarias públicas. Justamente, uno de sus objetivos fue dotar a los estudiantes de mayores posibilidades de inserción a la vida productiva y laboral⁹. Ahora, ¿sirvió esta política pública para mejorar la inclusión laboral de las/os egresadas/os de los secundarios? ¿Aparecieron nuevas formas de incluir a estas/os jóvenes en el mundo de la producción y del trabajo? ¿Se articuló el PCI con iniciativas del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación? Al respecto, a nivel nacional, la primera etapa del PCI lamentablemente no mostró planificación alguna en este sentido. Como establecen claramente el Artículo 30 apartado g y el Artículo 33 de la LEN, en la República Argentina se necesitan más y mejores programas de incorporación de tecnologías digitales tanto en el sistema educativo como en el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología.

En igual sentido, la articulación del PCI con el ingreso a las Universidades Argentinas también fue escaso. Entre otros puntos sensibles, resulta fundamental que estas iniciativas puedan trabajar colaborativamente sobre cuáles son las nuevas formas de lectura académica a través de las pantallas digitales y en como aprovechar los omnipresentes dispositivos móviles [20].

[12] El diseño de los entornos educativos como oportunidad

Finalmente, de ser posible y conveniente, al momento de re-conectar un programa como Conectar Igualdad ¿cuánto se debería actualizar / mejorar? La respuesta es obvia y no por ello simple: ¡debemos mejorarlo todo lo que sea posible! Durante su primera etapa el PCI no logró actualizarse y aprender de sí mismo año a año, en parte, por su misma complejidad y envergadura. El programa pareció detenerse en el tiempo (cambió relativamente muy poco desde 2010 a finales de 2015). ¿Debería haber cambiado mucho más? Tal vez, las políticas públicas tienden a des-actualizarse rápidamente. Más aún las que incluyen tecnologías digitales. Es recomendable que este tipo de iniciativas consideren seriamente el diseño de todo tipo de instrumentos que favorezcan la (auto)evaluación, la adecuación socio-técnica, el

[8] Al respecto de la vinculación entre memoria escolar y biografías educativas e institucionales es importante considerar las iniciativas que comprenden actividades de enseñanza y aprendizaje, que desde un enfoque pedagógico, construyen conocimiento de forma horizontal y colaborativa entre diferentes actores de la vida escolar: entre otros, estudiantes, graduados, docentes, investigadores, bibliotecarios, extensionistas de la universidad, familias, etc. [15].

[9] El PCI estableció que cada estudiante al finalizar sus estudios secundarios recibiría la portátil a través de una cesión (con cargo de no enajenarla, venderla o cederla) si es que no adeudaba materias al 1º de marzo del año siguiente en que egresaba. En este sentido, tal como estableció el Artículo 2 del Decreto 76/11 [19] [26], la portátil fue para los egresados (y sus familias) un medio de inclusión social, un medio de comunicación y, sobre todo, un medio de producción.

relevamiento de dificultades en la implementación, las dinámicas de problemas / soluciones [24].

En suma, estas políticas públicas podrían (y deberían) pasar a funcionar como un laboratorio nacional / regional sobre educación y nuevas tecnologías. Así parece solicitarlo la vigente LEN. De allí que sea necesario repensar de forma estratégica el diseño de los entornos educativos en tiempos de tecnologías digitales e Internet. Estos diseños se presentan como un gran desafío y un nuevo horizonte hacia el desarrollo inclusivo y hacia la construcción de políticas que puedan aprender y enriquecerse a través del tiempo (más allá de los cambios de gobierno). Las consideraciones antes descritas representan sólo un conjunto inicial de ellas. Es necesario que al momento de re-Conectar Igualdad (o cualquiera resulte su nombre) estas consideraciones, junto a muchas otras, permitan mejorar las fases iniciales, aquel camino ya marcado al andar, y construir una mejor política pública educativa para las próximas generaciones.

[13] Referencias bibliográficas

1. Ley N.º 26206 (2006). Ley de Educación Nacional. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
2. Decreto P.E.N N° 459/10. (2010, 7 de abril) Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, Argentina. Disponible en <http://www.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/165000-169999/165807/norma.htm>
3. CFE. Res. 123/10. Las políticas de inclusión digital educativa. El programa Conectar Igualdad. Disponible en http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/123-10_01.pdf
4. Vacchieri, A. y Castagnino (2012). Historias uno a uno: imágenes y testimonios de Conectar Igualdad. Buenos Aires: Educ.ar S.E, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/TIC_HISTORIASunoaunoPARAokFINAL1.pdf
5. Lessig, L. (2001). The future of the ideas: the fate of the commons in a connected world. Nueva York: Random House.
6. Lessig, L. (2006). Code: Version 2.0. Nueva York: Basic Books.
7. Benkler, Y. (2006). The wealth of the networks: How Social Production Transforms Markets and Freedom. Estados Unidos de Norteamérica: Yale University.
8. Vercelli, A. (2006). Aprender la Libertad: el diseño del entorno educativa y la producción colaborativa de los contenidos básicos comunes. Disponible en <http://www.arielvercelli.org/all.pdf>
9. Vercelli, A. (2009). 'Repensando los bienes intelectuales comunes: análisis socio-técnico sobre el proceso de co-construcción entre las regulaciones de derecho de autor y derecho de copia y las tecnologías digitales para su gestión'. Disponible en <http://www.arielvercelli.org/rlbic.pdf>
10. Resolución INET N°623/13 (2013). Puesta en marcha del Programa Federal Piso Tecnológico para la ETP. Disponible en: <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/ResINET632-13.zip>

11. Stallman, R. (2002). *Free Software, Free Society: Selected Essay of Richard M. Stallman*; , Boston, MA: GNU Press (FSF)
12. Nuñez, M. y Vercelli, A. (2019). Conectar Igualdad, ¿Windows y/o GNU/Linux? Análisis de los sistemas operativos instalados en las computadoras portátiles, en “Ana Capuano, Diego Aguiar y Ariel Vercelli (Compiladores) *‘Una política pública educativa en la era digital: El Programa Conectar Igualdad’*, pp.: 29 - 45, Editorial de la Universidad Nacional de Rio Negro. Disponible en: <http://www.arielvecelli.org/uppeeled.pdf>
13. Bianculli, K. y Arana, M. (2012). “Aportes al análisis de la identidad de los alumnos universitarios” en Álvarez, Zelmira (ed.) *La investigación narrativa en Educación: Perspectivas y abordajes*. Mar del Plata: EUDEM.
14. Bianculli, K. (2014). Hacia la construcción de las biografías institucionales de la Universidad Argentina. Un recorrido teórico y metodológico. *Revista Entramados: educación y sociedad*. Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC); Año 1, Número 1, Págs.: 83-97. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Disponible en <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1080/1123>
15. Bianculli, K., y Vercelli, A. (2019). Archivos históricos escolares y patrimonio educativo en la era digital. *Revista Testimonios, UNC*, Número 8. (en prensa).
16. Kisilevsky, M. (Coord.). (2015), *Cambios y continuidades en la escuela secundaria: la universidad pública conectando miradas. Estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=97600fab-80f2-4245-abe6-85b2f6308687
17. Oudshoorn, N., Pinch, T. (2005). *How Users Matters: the co-construction of users and technology*. Cambridge, MA: MIT Press.
18. Vercelli, A. (2016). Hacia un derecho pleno de copia: reconsiderando los derechos humanos a copiar y a disponer de la cultura común. Publicado en Thomas, H. y Santos, G. (Coordinadores): *Tecnologías para Incluir. Ocho análisis socio-técnicos orientados al diseño estratégico de artefactos y normativas*. Buenos Aires: Lenguaje Claro, pps.: 289 – 306, 2016.
19. Decreto P.E.N N° 76/11. (2010, 25 de enero) Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, Argentina. Disponible en <http://portales.educacion.gov.ar/conectarigualdad/files/2011/09/Decreto7611.pdf>
20. Vercelli, A. y Bianculli, K. (2019). Libros, pantallas y preguntas: prácticas de lectura de los estudiantes - ingresantes a la universidad. *Anales del II Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura*. Mar del Plata. (En prensa).
21. Vercelli, A. y Bianculli, K. (2019). Consideraciones para Re-Conectar Igualdad, en “Ana Capuano, Diego Aguiar y Ariel Vercelli (Compiladores) *‘Una política pública educativa en la era digital: El Programa Conectar Igualdad’*, pp.: 139 - 147, Editorial de la Universidad Nacional de Rio Negro. Disponible en: <http://www.arielvecelli.org/uppeeled.pdf>
22. Benítez Larghi, S. y Zukerfeld, M. (2015). *Flujos de conocimientos, tecnologías digitales y actores sociales en la educación secundaria. Informe Final. Un análisis socio-técnico de las capas del Programa Conectar Igualdad*. Disponible en <http://www.ciecti.org.ar/wp-content/uploads/2016/10/CIECTI-Proyecto-UM-UNLP.pdf>

23. Dughera, L. (2015). De Internet, computadoras portátiles, softwares y contenidos. Un análisis comparativo de planes «una computadora, un alumno» en tres provincias de la Argentina. Tesis Doctoral. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
24. Dussel, I., y Trujillo Reyes, B. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. Revista Perfiles Educativos, N°40 (Especial), pp. 142-178. Disponible en http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/59182/52073
25. Welschinger, N. (2019, 20 de marzo). Por qué no somos Finlandia. La educación en la era Cambiemos. Revista Anfibia. Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Disponible en <http://revistaanfibia.com/ensayo/por-que-no-somos-finlandia/>
26. Vercelli, A. (2011, 10 de agosto). ¿Y después del secundario? Agencia de Noticias TELAM S.E., República Argentina. Disponible en <http://www.telam.com.ar/notas/201108/13447-y-despues-del-secundario.html>
27. Kap, M. (2014): Conmovidos por las tecnologías. Pensar las prácticas desde la subjetividad docente, Buenos Aires: Prometeo.
28. Winocur R. y Sánchez Vilela, R. (2016). Familias pobres y computadoras. Claroscuros de la apropiación digital Claroscuros de la apropiación digital. Montevideo: Planeta.
29. Batista, A. y Ayala, S. (2019). Usos, significaciones y prácticas de enseñanza en las múltiples dimensiones de Conectar Igualdad, en “Ana Capuano, Diego Aguiar y Ariel Vercelli (Compiladores) *Una política pública educativa en la era digital: El Programa Conectar Igualdad*”, pp.: 83 - 106, Editorial de la Universidad Nacional de Río Negro. Disponible en: <http://www.arielvecelli.org/uppeeled.pdf>