

Los desafíos de la inclusión digital en las aulas: entre la promesa de innovación y las desigualdades persistentes

Regina Franco

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

francoregina1985@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-2277-1385>

Resumen

El presente ensayo analiza los desafíos de la inclusión digital en la provincia de Chubut desde un enfoque pedagógico, territorial e intercultural. A partir de aportes teóricos y estudios recientes realizados en la región, se examinan tres dimensiones centrales: las brechas y desigualdades persistentes, la inclusión digital como proceso pedagógico más que tecnológico y las tensiones específicas que adquiere este proceso en contextos patagónicos atravesados por heterogeneidades culturales y territoriales. Los resultados muestran que las brechas de conectividad y equipamiento se combinan con limitaciones institucionales, falta de acompañamiento pedagógico y ausencia de tiempos escolares destinados al trabajo con tecnologías. Asimismo, se advierte que la virtualización forzada durante la pandemia profundizó desigualdades estructurales preexistentes. Se concluye que la inclusión digital requiere políticas sostenidas, equipos de apoyo, formación docente continua y enfoques contextualizados que reconozcan la diversidad territorial y cultural de la provincia, evitando reduccionismos tecnocráticos y promoviendo una integración genuina y democrática de las tecnologías en las escuelas.

Palabras clave: Inclusión digital - Desigualdad educativa - Prácticas docentes - Apropiación tecnológica

Abstract

This essay analyzes the challenges of digital inclusion in the province of Chubut from a pedagogical, territorial, and intercultural perspective. Drawing on theoretical contributions and recent studies conducted in the region, it examines three central dimensions: persistent digital gaps and inequalities; digital inclusion understood as a pedagogical rather than a merely technological process; and the specific tensions this process acquires in Patagonian contexts marked by cultural and territorial heterogeneity. The findings show that connectivity and equipment gaps intersect with institutional limitations, insufficient pedagogical support, and the lack of dedicated school time for working with digital technologies. Furthermore, evidence indicates that the forced virtualization during the pandemic deepened existing structural inequalities. The essay concludes that digital inclusion requires sustained public policies, support teams, ongoing teacher training, and context-sensitive approaches that acknowledge the territorial and cultural diversity of the province, avoiding technocratic simplifications and promoting a genuine and democratic integration of technologies in schools.

Keywords: Digital inclusion – Educational inequality – Teaching practices – Technological appropriation

Introducción

El presente artículo se enmarca en el Diplomado en Tecnología Educativa y Proyectos STEAM desde un Enfoque Intercultural y Territorial, dictado por la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. El análisis se sitúa en la provincia de Chubut, un territorio donde la implementación de políticas nacionales suele demorarse y donde los procesos de innovación educativa adoptan características particulares.

Desde las primeras políticas de inclusión digital, como el programa Conectar Igualdad (2010), las tecnologías fueron presentadas como herramientas para democratizar el acceso al conocimiento y reducir desigualdades. Si bien estas iniciativas ampliaron significativamente el equipamiento escolar, más de una década después los avances conviven con brechas persistentes; conectividad limitada, falta de formación docente, distintos niveles de acceso entre estudiantes y desigualdades marcadas entre zonas urbanas y rurales.

En este marco, resulta necesario revisar la inclusión digital no solo como disponibilidad de recursos, sino como una construcción pedagógica, cultural y social que depende de agentes, contextos y prácticas. De esta manera, la inclusión digital implica condiciones materiales que habilitan el acceso, pero también mediaciones educativas, decisiones institucionales y procesos de apropiación que se desarrollan en la vida escolar cotidiana.

Bajo esta perspectiva, el presente trabajo reflexiona sobre los desafíos actuales de la inclusión digital en las aulas chubutenses, entendida como un proceso situado y colectivo profundamente vinculado al territorio. Solo desde esa comprensión es posible proyectar estrategias pedagógicas y políticas que promuevan transformaciones reales, reconozcan la diversidad de saberes y atiendan a las condiciones concretas de cada comunidad educativa.

Desarrollo

En este ensayo se sostiene que la inclusión digital solo puede ser real y sostenible cuando se abordan de manera articulada las condiciones materiales que posibilitan el acceso, las dimensiones pedagógicas que otorgan sentido a los usos tecnológicos y las particularidades territoriales y culturales que configuran las experiencias escolares. En Chubut, estas dimensiones se entrecruzan de manera singular, mostrando avances,

tensiones y desigualdades que desafían las políticas de innovación educativa. Para profundizar este análisis, el desarrollo se organiza en tres apartados: primero, se examinan las brechas y desigualdades persistentes; luego, se analiza la inclusión digital como un proceso pedagógico más que tecnológico; y finalmente, se retoman los aportes del enfoque intercultural y territorial para pensar los desafíos específicos en el contexto patagónico.

Brechas y desigualdades persistentes en los procesos de inclusión digital

Las brechas digitales en Argentina y, de manera particular, en la provincia de Chubut continúan configurando una problemática compleja que excede la simple presencia de dispositivos en las escuelas. Las investigaciones recientes muestran que las desigualdades tecnológicas se expresan en múltiples dimensiones: acceso material, conectividad, alfabetización digital, condiciones institucionales y mediaciones pedagógicas. Aun cuando las políticas públicas implementadas desde comienzos del siglo XXI ampliaron significativamente el equipamiento escolar y la visibilidad de las TIC en el sistema educativo, estos avances no lograron traducirse en una inclusión digital equitativa y sostenida. Comprender esta situación implica reconocer que la incorporación tecnológica está atravesada por factores socioeconómicos, geográficos, culturales e institucionales que inciden en las oportunidades formativas de estudiantes y docentes.

En el plano del acceso material, persisten desigualdades significativas vinculadas a la disponibilidad de equipamiento, la calidad de la infraestructura y el nivel de conectividad. Programas como Conectar Igualdad contribuyeron a una democratización inicial del acceso, pero su impacto fue heterogéneo entre jurisdicciones y dependió en gran medida de la continuidad política y presupuestaria. Como plantean González y Arévalo Wierna (2023), la brecha digital de acceso “no se define únicamente por la posesión de dispositivos, sino por la calidad del entorno que posibilita su uso” (p. 4). Ese “entorno” en términos de infraestructura, conectividad estable, mantenimiento técnico y condiciones edilicias adecuadas constituye un componente fundamental para que las tecnologías puedan incorporarse realmente a las prácticas pedagógicas. En Chubut, donde las diferencias entre zonas urbanas, rurales y la meseta son notorias, estas condiciones se vuelven un factor crítico que delimita qué experiencias escolares con TIC son posibles y cuáles no.

Junto con las limitaciones materiales, aparece de manera persistente la desigualdad en los usos y en las competencias digitales. Esta segunda brecha, ampliamente desarrollada por Dussel (2009), remite a las

diferencias en las formas de interacción con los entornos digitales, mediadas por los capitales culturales, las prácticas familiares, la disponibilidad de acompañamiento docente y las oportunidades escolares. El acceso individual a dispositivos no se traduce automáticamente en habilidades para buscar información, producir contenidos, participar críticamente en entornos digitales o resolver problemas mediante recursos tecnológicos. En este sentido, la escuela cumple un rol decisivo como espacio de mediación que puede ampliar o reducir las desigualdades preexistentes, especialmente cuando las prácticas digitales domésticas tienden a centrarse en el entretenimiento o el consumo.

Benítez Larghi (2020) profundiza esta mirada al advertir que, si las políticas carecen de continuidad, formación docente o adaptación territorial, tienden a reproducir desigualdades estructurales. Para el autor, la inclusión digital se fortalece cuando existe articulación entre políticas tecnológicas, educativas y sociales, ya que el acceso por sí solo “no modifica las trayectorias digitales de los sectores más vulnerables” (p. 6). En una provincia como Chubut, donde muchas instituciones dependen de programas nacionales y donde la inversión local en tecnología suele ser discontinua, esta advertencia resulta especialmente pertinente. La fragilidad institucional y la falta de equipos técnicos permanentes generan un escenario en el que la sostenibilidad del trabajo con TIC depende con frecuencia de la voluntad individual de directivos o docentes.

La dimensión territorial agrega un nivel adicional de complejidad. La UNESCO (2014) señala que, en contextos marcados por la desigualdad socioeconómica o por la dispersión geográfica, las tecnologías pueden ampliar las brechas existentes si no se consideran las condiciones reales de uso y las prácticas culturales de los territorios. Este señalamiento se evidencia con claridad en Chubut, donde las escuelas de comunidades mapuche-tehuelche o las instituciones rurales de la meseta enfrentan múltiples obstáculos: conectividad irregular o ausente, falta de personal especializado, escasez de materiales adaptados al contexto y menor acceso a instancias de actualización docente. La pandemia visibilizó aún más estas desigualdades: mientras algunos estudiantes participaron de clases virtuales mediante múltiples dispositivos, otros se vieron obligados a sostener la escolarización mediante cuadernillos impresos o a compartir un único teléfono móvil familiar.

Estas diferencias no se limitan a los recursos disponibles, sino que se expresan en lo que podríamos denominar circuitos diferenciados de escolarización digital. González y Arévalo Wierna (2023) sostienen que

la brecha digital debe abordarse como un fenómeno complejo en el que convergen factores socioeconómicos, trayectorias educativas, capital cultural, políticas públicas e infraestructura. En Chubut, esta complejidad se manifiesta en escuelas que logran consolidar proyectos institucionales de integración tecnológica y en otras que, sin apoyo o acompañamiento sostenido, dependen exclusivamente de iniciativas personales para impulsar actividades con TIC. Esta asimetría genera escenarios profundamente dispares que afectan tanto la calidad educativa como la igualdad de oportunidades.

La dimensión institucional adquiere, en este contexto, un peso central. La manera en que cada escuela organiza espacios, tiempos, recursos humanos y propuestas didácticas define en gran medida el sentido que adquieren las tecnologías. Litwin (2008) enfatiza que ninguna herramienta tecnológica garantiza por sí misma transformaciones educativas relevantes si no está enmarcada en un proyecto institucional capaz de orientar su uso y otorgarle coherencia formativa. La inclusión digital, por lo tanto, implica decisiones colectivas sobre cómo se integra lo tecnológico a la enseñanza, qué prioridades curriculares se establecen, qué criterios guían la formación docente y qué acuerdos sostienen la continuidad del trabajo pedagógico.

Los autores analizados coinciden en que la inclusión digital requiere políticas sostenidas, mediaciones pedagógicas y acciones institucionales estables. Dussel (2012) destaca que la cultura digital escolar no surge automáticamente con la presencia de máquinas, sino que se construye mediante prácticas de enseñanza que dotan de sentido crítico y creativo a las tecnologías. Benítez Larghi (2020), por su parte, subraya que la inclusión digital debe evitar convertir la tecnología en un fin en sí mismo y orientarse, en cambio, hacia procesos de democratización educativa situados en cada territorio.

Por lo tanto, las brechas digitales en Chubut y en el país persisten no solo por la desigual distribución de recursos, sino también por la ausencia de condiciones pedagógicas, institucionales y territoriales que permitan apropiaciones significativas. La inclusión digital, entendida como un proceso más que como un resultado, exige articular dimensiones materiales, culturales y pedagógicas, reconociendo que las desigualdades tecnológicas son, en última instancia, desigualdades sociales y educativas. Solo un enfoque integral y situado permitirá avanzar hacia políticas que amplíen efectivamente las oportunidades educativas para todas y todos.

La inclusión digital como proceso pedagógico y no solo tecnológico

En el campo educativo subsiste una tendencia a equiparar inclusión digital con la distribución de computadoras o el acceso a conectividad. Sin embargo, la literatura especializada ha mostrado de manera consistente que los artefactos tecnológicos, por sí mismos, no transforman las prácticas escolares ni garantizan aprendizajes significativos. Para comprender la inclusión digital de manera plena es necesario desplazar la mirada desde los dispositivos hacia las mediaciones pedagógicas, las culturas escolares y los procesos de construcción de sentido que se generan en las instituciones educativas. Esta perspectiva permite evitar enfoques tecnocráticos y resaltar que la tecnología adquiere valor educativo únicamente cuando se integra en propuestas de enseñanza contextualizadas, reflexivas y orientadas a expandir las posibilidades de participación de estudiantes y docentes.

Dussel (2012) sostiene que las tecnologías deben entenderse como “artefactos culturales que median prácticas, representaciones y relaciones pedagógicas”. Desde esta perspectiva sociocultural, la integración tecnológica no implica solamente incorporar nuevos dispositivos, sino transformar la manera en que se produce, circula y se apropia el conocimiento. Cabello y López (2019) amplían esta mirada al afirmar que la apropiación tecnológica no es un acto instrumental, sino un proceso de construcción de sentido que se inscribe en prácticas sociales y culturales concretas. En consecuencia, la inclusión digital no puede evaluarse únicamente en términos de cantidad de computadoras, sino en función de la calidad de las experiencias educativas que se desarrollan a partir de ellas.

Un aporte central de Cabello y López (2019) es la distinción entre prácticas digitales cotidianas y prácticas digitales escolares. Las autoras advierten que muchos jóvenes utilizan tecnologías a diario, pero esa interacción no garantiza que puedan emplearlas en procesos de aprendizaje, búsqueda de información, producción de contenidos o participación crítica. Por lo tanto, las iniciativas de inclusión digital requieren mediaciones docentes capaces de orientar la transición entre el uso recreativo y el uso educativo de lo digital. En ausencia de esta orientación, la brecha de los usos se mantiene e incluso puede ampliarse.

En línea con esta preocupación, Maggio, Lion y Perosi (2014) critican el reduccionismo instrumental que equipara inclusión digital con la simple introducción de dispositivos nuevos. Las autoras sostienen que los escenarios contemporáneos de alta disponibilidad tecnológica exigen propuestas pedagógicas innovadoras que superen la fascinación por los artefactos. La pregunta central no es “qué tecnologías incorporar”, sino “para qué integrarlas y cómo reorganizar la enseñanza a partir de ellas”. Desde esta perspectiva, la tecnología cobra sentido cuando se articula con decisiones didácticas que promuevan la creatividad, la colaboración, el pensamiento crítico y la participación activa de los estudiantes.

Este enfoque conduce a la idea de “inclusión genuina”, formulada por Maggio et al. (2014), que remite a prácticas educativas que reconocen el carácter constitutivo de la cultura digital en la formación contemporánea. Integrar tecnologías no es modernizar superficialmente la clase, sino asumir que los entornos digitales modifican las formas de acceso a la información, las prácticas de lectura y escritura, la circulación del conocimiento y las formas de interacción entre docentes y estudiantes. Esto exige una “nueva conciencia didáctica” que permita comprender cómo se transforman las prácticas de enseñanza en contextos de alta disponibilidad tecnológica.

Esta perspectiva dialoga con la UNESCO (2014), que sostiene que la calidad del aprendizaje mediado por tecnologías depende de la intencionalidad pedagógica, la retroalimentación docente y la relevancia contextual de las propuestas. La inclusión digital, por lo tanto, implica prácticas reflexivas y situadas que consideren tanto el contexto territorial como las necesidades reales de las comunidades educativas. En provincias como Chubut, donde la brecha de infraestructura condiciona en parte el uso de tecnologías, esta mediación pedagógica se vuelve indispensable para garantizar oportunidades formativas equitativas.

Asimismo, comprender la inclusión digital como proceso pedagógico implica considerar la dimensión institucional. La escuela no es un espacio neutro: sus decisiones organizativas pueden fortalecer o debilitar las oportunidades de aprender con tecnologías. Los acuerdos sobre tiempos, espacios, modalidad de acceso a los dispositivos, criterios de uso, formación docente y acompañamiento técnico constituyen componentes esenciales para hacer posible una enseñanza digital significativa. Sin estos soportes institucionales, la tecnología queda librada a iniciativas individuales que tienden a ser discontinuas.

Asumir la inclusión digital como un proceso pedagógico implica reconocer que la tecnología solo adquiere sentido educativo dentro de proyectos formativos que aspiran a ampliar la participación, la producción y la comprensión del mundo por parte de los estudiantes. La inclusión digital no es un resultado inmediato, sino un proceso continuo que requiere comprender la complejidad de los entornos digitales y diseñar experiencias de aprendizaje que respondan a esa complejidad.

Este enfoque permite avanzar hacia una inclusión digital genuina, crítica y situada, que no dependa únicamente de la presencia de dispositivos, sino de las mediaciones pedagógicas, las decisiones institucionales y la coherencia de los proyectos educativos. La tecnología, así entendida, se convierte en una oportunidad para democratizar las experiencias de aprendizaje y fortalecer la formación ciudadana en sociedades atravesadas por lo digital.

Desafíos territoriales e interculturales de la educación digital en Chubut

La inclusión digital en Chubut no puede comprenderse sin atender a las particularidades territoriales, institucionales e históricas que configuran las experiencias escolares en la provincia. Lejos de ser un proceso homogéneo, la educación digital se despliega en un entramado de geografías contrastantes, comunidades diversas y condiciones materiales desiguales. Desde los primeros diagnósticos regionales hasta las experiencias recientes de virtualización forzada, distintas investigaciones coinciden en señalar que las brechas digitales en la Patagonia Austral están estrechamente vinculadas a desigualdades estructurales que atraviesan la región desde hace décadas.

Bain y Rojas (2007) advierten que, ya desde mediados de los años 2000, la Patagonia Austral presentaba marcadas asimetrías en el acceso y uso de las TIC, condicionadas por la dispersión poblacional, la precariedad de la infraestructura y la falta de políticas continuas orientadas a su integración. Su diagnóstico señala que la inclusión tecnológica en la región estaba fuertemente determinada por factores económicos, geográficos y educativos, configurando escenarios contrastantes entre las zonas urbanas y los territorios rurales o aislados. Estas brechas estructurales permiten comprender por qué, años más tarde, los procesos de digitalización escolar se desarrollaron sobre un terreno profundamente desigual en provincias como Chubut.

Estas desigualdades se expresaron con especial intensidad durante la pandemia por COVID-19. El estudio realizado por Lago, Sanabria, Ronconi y Zuluaga (2021) en Comodoro Rivadavia muestra cómo la virtualización forzada profundizó las brechas socioeconómicas y territoriales vinculadas al acceso a la conectividad y a la disponibilidad de dispositivos. Estudiantes con acceso limitado a internet o que dependían de datos móviles costosos enfrentaron obstáculos severos para sostener la cursada, mientras que muchos hogares debieron compartir una única computadora o recurrir exclusivamente al celular, herramienta insuficiente para tareas académicas complejas. En este contexto, la falta de conectividad llegó incluso a poner en riesgo la continuidad educativa de quienes no podían “pagar para estudiar”, evidenciando las tensiones entre las condiciones de vida y la escolaridad digital.

Si bien la infraestructura constituye un factor central, los desafíos no se explican únicamente por las condiciones materiales. Diversos estudios sobre integración tecnológica (Litwin, 2008; Maggio et. al., 2014) señalan que los procesos de inclusión digital requieren tiempos institucionales, acompañamiento pedagógico y roles específicos que orienten la apropiación tecnológica. En el caso de Chubut, se observa que no siempre existen espacios formales o instancias sistemáticas para que las tecnologías se articulen con las prácticas docentes.

Asimismo, aunque la provincia cuenta con figuras como los Profesores de Enseñanza Práctica (PEP) de Informática, en numerosas escuelas su labor se orienta principalmente a tareas administrativas, logísticas o de soporte técnico básico, más que a la coordinación pedagógica del trabajo con TIC. Esta situación podría estar limitando el potencial formativo de ese rol, que en otras configuraciones institucionales podría fungir como un agente de acompañamiento docente. De este modo, la falta de tiempos institucionales específicos y de equipos con una función pedagógica claramente definida parece dejar parte de la responsabilidad de la integración digital en la iniciativa individual de los docentes, lo que contribuye a generar experiencias muy diversas entre instituciones.

Al respecto, Añón et al. (2019) plantean que la integración tecnológica depende no solo de los recursos materiales disponibles, sino también de los sentidos, prácticas y condiciones de trabajo que enmarcan

la tarea docente; en ausencia de políticas de acompañamiento y formación sostenida, la incorporación de tecnologías tiende a fragmentarse y a quedar condicionada por las desigualdades territoriales.

Por otro lado, es importante reconocer que Chubut es un territorio atravesado por una fuerte diversidad cultural y por la presencia histórica de comunidades mapuche-tehuelche. Incorporar una perspectiva intercultural no implica describir prácticas que no fueron investigadas, sino reconocer que cualquier política de inclusión digital debe considerar la heterogeneidad territorial y cultural de la provincia. En esta línea, Walsh (2009) plantea que la interculturalidad crítica no se limita a la coexistencia de culturas, sino que exige cuestionar los enfoques centralizados y homogéneos que desconocen los saberes, lenguas y formas de organización de las comunidades.

Aplicado a la inclusión digital, esto implica que las políticas tecnológicas deben dialogar con los modos locales de producir y compartir conocimiento, evitando soluciones estandarizadas que refuercen desigualdades históricas. En territorios con conectividad limitada, alta rotación docente y escasez de recursos institucionales, una política digital interculturalmente pertinente requiere acompañamientos contextualizados, participación comunitaria y propuestas pedagógicas que reconozcan la diversidad cultural como un componente fundamental de la experiencia educativa.

Los desafíos territoriales e interculturales de la educación digital en Chubut evidencian que la inclusión digital no es únicamente un problema de acceso a dispositivos o conectividad; es un proceso profundamente institucional, social y cultural. Las desigualdades persistentes responden tanto a la infraestructura deficitaria como a la falta de tiempos institucionales, roles pedagógicos específicos y políticas situadas que acompañen la transformación de las prácticas docentes. Reconocer esta complejidad es indispensable para construir políticas educativas que no reproduzcan desigualdades históricas, sino que amplíen oportunidades formativas y fortalezcan una inclusión digital auténtica, crítica y territorialmente situada.

Conclusión

La inclusión digital en Chubut se revela como un proceso complejo, situado y profundamente condicionado por dimensiones materiales, pedagógicas, institucionales y territoriales. A lo largo del artículo se

mostró que las brechas digitales no pueden reducirse a la disponibilidad de dispositivos o a la calidad de la conectividad, sino que expresan desigualdades históricas asociadas a la infraestructura, las condiciones de vida, la organización escolar y la diversidad cultural de la provincia. También se evidenció que la integración de tecnologías requiere mediaciones pedagógicas y decisiones institucionales que otorguen sentido a los usos digitales, evitando enfoques tecnocráticos que confunden la presencia de tecnología con aprendizajes significativos.

Los estudios analizados muestran que la sostenibilidad de las políticas digitales depende de la articulación entre recursos materiales, acompañamiento docente, proyectos institucionales y formación continua. Sin estos componentes, las prácticas escolares con TIC quedan sujetas a iniciativas individuales, generando circuitos diferenciados de escolarización digital que reproducen desigualdades territoriales. Por ello, la inclusión digital no puede pensarse solo como provisión de equipamiento, sino como una transformación educativa que requiere tiempos institucionales, roles pedagógicos específicos y equipos profesionales que acompañen a las escuelas en la apropiación tecnológica.

Asimismo, incorporar un enfoque intercultural permite reconocer que las políticas digitales no son neutras; su efectividad depende de su capacidad para dialogar con los saberes, lenguas, identidades y modos de organización de las comunidades del territorio. En un contexto heterogéneo como Chubut, donde conviven zonas urbanas con alta disponibilidad tecnológica, escuelas rurales de difícil acceso y comunidades mapuche-tehuelche con trayectorias históricas diversas, la inclusión digital debe evitar soluciones estandarizadas y promover propuestas contextualizadas, participativas y culturalmente pertinentes.

Por lo cual, avanzar hacia una inclusión digital auténtica implica comprender la tecnología como un componente pedagógico, institucional y cultural, y no solo como un recurso técnico. Requiere políticas sostenidas, equipos de acompañamiento, formación docente continua y una mirada territorial que reconozca las desigualdades estructurales y la diversidad cultural de la provincia. Solo desde un enfoque integral y situado será posible construir experiencias educativas que amplíen oportunidades, fortalezcan la justicia educativa y promuevan una cultura digital democrática en las escuelas de Chubut.

Referencias

- Añón, P., da Cunda, A., De Lema, S., Flecchia, S., Gómez, J. L., Milano, L., Parietti, M., Pinto, M. J., Scarafia, V., & Urrutia, P. (2019). Docentes al Sur: formación de formadores, diversidad e inclusión digital.
- Bain, M. E., Rojas, H. S., Ramos, S., Marquez, E., & Aranciaga, I. (2007, octubre). Inclusión Digital: un diagnóstico de la penetración de la TICs en la Patagonia Austral. Presentado en EDUTEC 2007: Inclusión digital en la Educación Superior: desafíos y oportunidades en la sociedad de la información, Buenos Aires.
- Benítez Larghi, S. (2020). Desafíos de la inclusión digital en Argentina: Una mirada sobre el Programa Conectar Igualdad. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 30(46), 132-154.
- Cabello, R., & López, A. (2019). Desigualdades digitales y procesos de apropiación tecnológica en jóvenes: Aportes para una agenda de investigación. CONICET.
- Dussel, I. (2012). La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época. En A. Birgin (Comp.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación docente en ejercicio* (pp. 1-20). Paidós.
- González, F. E. y Arévalo-Wierna, C. (2023). Brecha y desigualdad digital en la educación argentina. *Revista Colombiana de Educación*, (88), 9-34.
- Lago, L., Sanabria, J., Ronconi, P. J., & Zuluaga, P. (2021). Jóvenes y pandemia. Experiencias estudiantiles en Chubut. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, (e054).
- Litwin, E. (2008). *Tecnología educativa: política, historias y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M., Lion, C., & Perosi, M. V. (2014). Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica. *Polifonías. Revista de Educación*, 3(5), 101–127
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2014). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2013-2014: Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos*. Ediciones UNESCO.
-

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época. En C. Walsh (Comp.), Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época (pp. 15–40). Quito: Ediciones Abya-Yala.
