

Ciudadanía digital en tensión: un estudio de acceso en contextos educativos diversos

María Rosa Chachagua

Universidad Nacional de Salta, Argentina, chachaguamariarosa@hum.unsa.edu.ar

Anita Micaela Cruz

Universidad Nacional de Salta, Argentina, anitamcruz97@gmail.com

Rachuan Florencio Gustavo Elías

Universidad Nacional de Salta, Argentina, rachuanelias@gmail.com

Facundo Ariel Pérez Machado

Universidad Nacional de Salta, Argentina, perezmfacundoo@gmail.com

Resumen:

Este artículo se realiza en el marco del Proyecto de Investigación Tipo A CIUNSA “Un estudio sobre la IA y la integración de tecnologías digitales en el nivel educativo medio y superior en la ciudad de Salta: Políticas públicas, desigualdades y desafíos (2024- 2027)” de la Universidad Nacional de Salta. Aquí presentamos los resultados preliminares obtenidos en dos instituciones secundarias públicas a partir de encuestas realizadas a estudiantes y docentes durante los meses de mayo y junio de 2025. El eje central del análisis es el acceso a las tecnologías digitales, entendido como una dimensión estructural que da cuenta y reproduce desigualdades históricas. La investigación parte de interrogantes sobre cómo se manifiestan las brechas digitales en el sistema educativo público y qué rol juegan las políticas de inclusión digital en la integración de la inteligencia artificial.

El trabajo se realizó desde una perspectiva crítica de la tecnología (Feenberg, 2005), partiendo desde un mapeo teórico que constituye la comunicación/educación, la inclusión digital, la ciudadanía digital, los derechos digitales y las desigualdades. La investigación incluye la recolección de datos mediante la encuesta, que nos permitió relevar condiciones materiales de acceso: conectividad, dispositivos, programas estatales, y evidenciar diferencias significativas. Y posteriormente se realizó una interpretación cualitativa sobre los datos obtenidos.

Summary :

This article is part of the CIUNSA Type A Research Project "A Study on AI and the Integration of Digital Technologies in Secondary and Higher Education in the City of Salta: Public Policies, Inequalities, and Challenges (2024-2027)" at the National University of Salta. Here, we present preliminary results obtained in two public secondary schools from surveys conducted with students and teachers during the months of May and June 2025. The central focus of the analysis is access to digital technologies, understood as a structural dimension that accounts for and reproduces historical inequalities. The research begins with questions about how digital divides manifest themselves in the public education system and what role digital inclusion policies play in the integration of artificial intelligence.

The work was conducted from a critical technological perspective (Feenberg, 2005), based on a theoretical mapping that includes communication/education, digital inclusion, digital citizenship, digital rights, and inequalities. The research included data collection through a survey, which allowed us to assess material access conditions—connectivity, devices, and government programs—and to identify significant differences. A qualitative interpretation of the data was subsequently conducted.

Resumo:

Este artigo faz parte do Projeto de Pesquisa Tipo A do CIUNSA "Um Estudo sobre IA e a Integração de Tecnologias Digitais no Ensino Médio e Superior na Cidade de Salta: Políticas Públicas, Desigualdades e Desafios (2024-2027)" da Universidade Nacional de Salta. Apresentamos resultados preliminares obtidos em duas escolas públicas de ensino médio a partir de pesquisas realizadas com alunos e professores durante os meses de maio e junho de 2025. O foco central da análise é o acesso às tecnologias digitais, entendido como uma dimensão estrutural que explica e reproduz desigualdades históricas. A pesquisa parte de questionamentos sobre como as desigualdades digitais se manifestam no sistema educacional público e qual o papel das políticas de inclusão digital na integração da inteligência artificial.

O trabalho foi conduzido a partir de uma perspectiva tecnológica crítica (Feenberg, 2005), com base em um mapeamento teórico que inclui comunicação/educação, inclusão digital, cidadania digital, direitos digitais e desigualdades. A pesquisa incluiu a coleta de dados por meio de um questionário, que nos permitiu avaliar as condições materiais de acesso – conectividade, dispositivos e programas governamentais – e identificar diferenças significativas. Posteriormente, foi realizada uma interpretação qualitativa dos dados.

Palabras clave: Acceso - Desigualdades- Tecnologías- Salta

1. Introducción

“La pandemia dejó en evidencia un escenario complejo y desigual, dinamizando la adopción de tecnologías, pero también manifestando desafíos y brechas persistentes en el acceso y en el efectivo uso de estas herramientas en el ámbito educativo” (UNESCO, 2023). En este marco, es imprescindible abordar las brechas digitales como fenómenos de carácter estructural, que exceden la contingencia sanitaria y se inscriben en procesos históricos marcados por desigualdades económicas, sociales, territoriales y educativas.

La elección del eje de publicación *Brechas digitales y estrategias de inclusión* responde directamente a la relevancia del estudio de nuestro equipo de investigación sobre el acceso a tecnologías digitales en los colegios Siglo XXI y Villa Mitre de la ciudad de Salta (Argentina). Este enfoque permite analizar las desigualdades en el acceso a TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) entre estudiantes y docentes de distintos contextos educativos, y también las posibles soluciones y estrategias para reducir esas diferencias. La investigación evidencia cómo factores como la ubicación geográfica, el tipo de institución y la dependencia de programas estatales impactan en la disponibilidad de Internet y dispositivos tecnológicos. Estas brechas pueden influir en la construcción del conocimiento y el desarrollo de competencias digitales, afectando las oportunidades educativas de los estudiantes.

Publicar bajo este eje nos permite exponer estas desigualdades y proponer estrategias de inclusión que faciliten una integración equitativa de las TIC en el aula. Esto podría incluir políticas de acceso universal, capacitación docente y modelos de enseñanza digital adaptados a diferentes realidades escolares. Así, el estudio contribuye a la reflexión sobre cómo democratizar la educación digital y garantizar condiciones equitativas para el aprendizaje.

Este artículo se enmarca dentro de la primera fase del trabajo de campo realizado por nuestro equipo en el Proyecto CIUNSA Tipo A "Un estudio sobre la IA y la integración de las tecnologías digitales en el nivel educativo medio y superior de la ciudad de Salta: políticas públicas, desigualdades y desafíos (2024-2027)" de la Universidad Nacional de Salta (Argentina)¹⁹. En esta instancia, presentamos resultados preliminares del análisis de los datos obtenidos llevado a cabo en dos instituciones de nivel secundario de la ciudad de Salta, Argentina. Partimos con algunos interrogantes, ¿cómo se manifiestan las desigualdades en el acceso y uso de tecnologías digitales dentro del sistema educativo público? ¿Qué lugar ocupan las políticas de inclusión digital en la integración de la inteligencia artificial en contextos educativos diversos?

La irrupción de la pandemia por Covid-19 marcó un punto de inflexión en la visibilización de múltiples desigualdades que atraviesan los entramados sociales contemporáneos tanto económicas, sociales, políticas, de género, geográficas, educativas, tecnológicas, entre otras. Es por ello que vamos a considerar a las desigualdades de manera multifacética y de

¹⁹ El proyecto de investigación CIUNSA N° 2897/0 se propone explorar las aplicaciones de IA en educación, analizando cómo docentes y estudiantes integran estas tecnologías en los niveles medio y superior en la ciudad de Salta. Además, se estudian críticamente las políticas públicas y programas de digitalización, considerando sus implicaciones institucionales, sociales y económicas.

carácter estructural debido a que no las descubrimos desde una experiencia, sino como dimensiones estructurales que configuran históricamente las experiencias sociales de distintos grupos. La pandemia no produjo estas desigualdades, sino que actuó como catalizadora, y a partir de eso, se abrió un abanico de discusiones y propuestas sobre cómo pensarlas y actuar sobre ellas.

El abordaje que proponemos asume, por tanto, una mirada multifacética y crítica: las desigualdades deben ser pensadas en clave interseccional, reconociendo que se entrecruzan y se acumulan según la posición social, el territorio y las políticas de reconocimiento y redistribución vigentes. En este escenario, emergen nuevas preguntas y desafíos sobre cómo conceptualizar estas brechas desde una perspectiva crítica, y —sobre todo— cómo actuar sobre ellas de manera situada, transformadora y comprometida con la justicia social.

En cuanto a la metodología que utilizamos para llevar a cabo la investigación, partimos desde una perspectiva crítica sobre el uso de las tecnologías (Feenberg, 2005); del mismo modo, trabajaremos sobre un abordaje de métodos mixtos que nos arrojan datos cualitativos y cuantitativos, es por ello que una de nuestras principales herramientas de recolección de datos es la encuesta.

En este artículo presentamos los primeros resultados obtenidos a partir de la aplicación de encuestas a estudiantes y docentes de los colegios secundarios públicos de los barrios Siglo XXI y Villa Mitre de la ciudad de Salta. El eje que nos interesa desarrollar es el de accesos, ya que permite identificar las condiciones materiales disponibles —como conectividad, dispositivos tecnológicos y disponibilidad institucional— y las desigualdades que emergen a partir de ellas.

El presente trabajo se organiza en distintas secciones. En primer lugar, se expone el planteo teórico, que orienta la lectura crítica de los datos obtenidos y permite desarrollar la perspectiva de comunicación/educación, inclusión digital, ciudadanía digital y desigualdades. A continuación, se describe el núcleo metodológico, donde se explicitan el enfoque del trabajo de campo, las variables de análisis y los ejes centrales de la encuesta. Seguidamente, se presentan los resultados y se plantean algunas discusiones en torno a ellos. Finalmente, en la sección de conclusiones, se proponen reflexiones que sintetizan el trabajo de campo realizado y se sugieren iniciativas orientadas a democratizar la educación digital.

Finalmente, queremos señalar que, en el desarrollo de este trabajo, recurrimos a distintas herramientas de inteligencia artificial como apoyo para la escritura y revisión de la misma.²⁰ Las entendemos como recursos complementarios —no sustitutivos— desde una perspectiva crítica y ética. En el marco del proyecto de investigación mencionado, venimos realizando diversas prácticas y talleres destinados a explorar el uso de estas tecnologías en la escritura académica, problematizando su incorporación y reflexionando sobre sus límites, alcances y potencialidades. Esto nos permitió fortalecer la producción colectiva (somos 4 autores), especialmente en aquellos momentos donde acordar formatos, estilos y registros representó un desafío metodológico y comunicacional.

²⁰ Herramientas IA de revisión para la escritura: Copilot, Grammarly, LanguageTool y QuillBot.

2. Mapeo teórico

Desde una mirada crítica y situada, el planteo teórico que orienta este trabajo se construye como una lente interpretativa que nos permite analizar los datos relevados en el campo empírico. Partimos del cruce entre comunicación y educación como entramado fundante que da sentido a las prácticas sociales, sobre todo en contextos atravesados por tecnologías digitales. Sobre esta base, desarrollamos los conceptos de inclusión digital, ciudadanía digital y desigualdades, entendemos que se tratan de dimensiones teóricas interdependientes que configuran los modos en que se accede, se participa y se ejerce el derecho a la educación en entornos tecnológicos. La articulación de estos conceptos nos permite desentrañar las tensiones y posibilidades de una educación más justa en el escenario contemporáneo, especialmente en contextos educativos diversos.

2.1 Comunicación/Educación como marco relacional

Huergo (1998) define al campo de la comunicación/educación como una dimensión común entre ambas disciplinas. Esta perspectiva permite abordar, analizar y promover fenómenos y procesos que son simultáneos tanto de la educación como de la comunicación e imposibles de pensar solo dentro de una disciplina (Da Porta, 2018). A su vez, este campo se nutre de la tradición más amplia de comunicación/cultura, de trayectoria aún más antigua. Sin embargo, los autores definen a la creación del campo comunicación/educación como un proceso de índole académica y también política, ya que el desafío de atravesar el mismo es no solo pensar en el acto de investigar, sino también de intervención/extensión. Es por ello, que como equipo de investigación decidimos acercarnos presencialmente a las instituciones para conocer de cerca las realidades a estudiar y también conocer las subjetividades que se construyen en la institución educativa respecto a las tecnologías digitales en general y a la IA en particular.

Da Porta (2018) afirma que los estudios en comunicación/educación constituyen una indagación sobre el presente, es decir, no son inherentes a la realidad política y social que atravesamos, sino que se configuran como un campo dinámico, impulsado por el concepto de un Estado activo que invierte en políticas educativas. No obstante, en el contexto actual, en que el Estado es concebido como mínimo, y la educación se aborda desde una mirada instrumental, alejada de los principios freireanos de emancipación, resulta crucial reivindicar el campo comunicación/educación como un sostén teórico-político. Este respaldo nos habilita a intervenir en el tramado social desde una perspectiva transformadora.

Aun así, la realidad política no es la única que nos invita a problematizar desde la comunicación/educación, sino también el contexto tecnológico y la aparición inminente y total de la Inteligencia Artificial (IA) en las aulas, haciendo lugar al concepto de tecnicidades que propone Martín Barbero (2002). Según este autor, se trata de una articulación entre tecnologías y técnicas con usos, saberes y prácticas culturales. En el marco de esta investigación en desarrollo, se indaga cómo la tecnicidad propia de la

Inteligencia Artificial podría estar incidiendo significativamente en el proceso educativo, en la producción de sentidos y en las formas de comunicación en el aula. Es necesario preguntarnos previamente bajo qué condiciones se produce esta irrupción tecnológica —si son equitativas o no para todos los sujetos— y cómo dichas condiciones inciden en la profundización o el abordaje de las desigualdades existentes.

Es por ello que, como aporte al campo educación/comunicación y a partir de la comparación, nos proponemos, antes de conocer el impacto de las nuevas tecnologías en el aula, indagar sobre cuáles son las condiciones reales de acceso y apropiación, por parte de quienes verán -posiblemente- sus subjetividades transformadas en ese proceso.

2.2 Inclusión digital como condición de posibilidad

La inclusión digital constituye uno de los ejes centrales de este trabajo, en tanto acceso material a dispositivos o conectividad, como también una dimensión compleja que articula cultura, educación y ciudadanía.

Tal como señala Raymond Williams (1985), todo fenómeno social se encuentra atravesado por la cultura y en este sentido, los procesos de digitalización no pueden comprenderse sin una mirada crítica sobre las transformaciones culturales que los acompañan. En sintonía, Martín Barbero (2002) plantea que no estamos simplemente ante un cambio tecnológico o una lógica comercial dominante, sino frente a mutaciones profundas en las prácticas culturales de saber, memoria e imaginación, que nos exigen nuevas sensibilidades y formas de apropiación crítica del entorno digital.

Ya no estamos solo frente a un hecho tecnológico o la dominancia de una lógica comercial, sino a profundos cambios en todas las prácticas culturales de memoria, de saber, de imaginario y creación que nos introducen en una mutación de la sensibilidad (Martín Barbero, 2002, p.66)

Desde el campo de la educación, autoras como Dussel y Quevedo (2010), Maggio (2012), Tiramonti (2016) proponen concebir los cambios tecnológicos como oportunidades para innovar en las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Estos aportes coinciden en que es necesario fomentar el pensamiento crítico y brindar herramientas necesarias que permitan a estudiantes y docentes comprender el horizonte pedagógico en el que se insertan las tecnologías digitales, alejándose de visiones instrumentalistas.

En Latinoamérica, la inclusión digital ha sido abordada históricamente desde políticas públicas que buscaron reducir la brecha digital. Entre ellas, El modelo Uno a Uno fue emblemático en términos de decisión política, y para la discusión sobre la inclusión digital y las formas de combatir la brecha. En 2005 Nicholas Negroponte anunció la creación de su iniciativa denominada “Una Lapt op por Niño” (OLPC, sigla en inglés) con la que asignaba una computadora portátil para cada niño o niña en los países en desarrollo. Este programa estuvo basado en la producción de pequeñas computadoras portátiles de bajo costo. El objetivo era que su valor fuera de cien dólares, y que las mismas sean adecuadas para el uso educativo. En los Estados Unidos, el modelo Uno a Uno se fue implementado con

diferentes dispositivos a través de proyectos individuales de instituciones, financiados en general por las mismas escuelas, por los gobiernos municipales y en muchos casos por los padres y madres de los estudiantes (Chachagua, 2019). Algunas de las razones por las que se implementan los programas Uno a Uno son el progreso educativo, social y económico, o una combinación de esos factores (CEPAL, 2008). Sin embargo, hay otras iniciativas que señalan específicamente que buscan mejorar la competitividad económica de sus países, preparando a los estudiantes para un mercado laboral saturado de tecnología. Otras se centran en la igualdad de acceso a los recursos digitales y la reducción de la brecha digital.

A partir de la primera década del 2000 en distintos países de América Latina se comenzaron a desarrollar programas basados en el modelo Uno a Uno. Los pioneros en 2006 fueron Bolivia y Uruguay; en 2008, Perú, Venezuela y Colombia; en 2009, El Salvador, Nicaragua, Brasil y Chile; en 2010, Argentina, Paraguay y Ecuador; en 2012, Costa Rica; y en 2013, México.

En el caso de Argentina, el Programa Conectar Igualdad (PCI) lanzado en el 2010, significó un hito en la discusión sobre inclusión digital como política de equidad educativa. Fue un ambicioso programa que se tradujo en una política pública de inclusión digital que vino a revolucionar otras experiencias anteriores, especialmente por la magnitud que implicaba (Chachagua, 2019). Este programa tuvo una mirada inclusiva en tanto todos los estudiantes de los colegios secundarios públicos de Argentina podían acceder de manera gratuita a su computadora. No había más requisitos que ser estudiante del nivel medio de la escuela pública. De hecho, una vez culminada la etapa educativa secundaria y si el/la estudiante no adeudaba materias, pasaba a ser el dueño definitivo del dispositivo, y en caso de no ser así, la computadora quedaba en la institución. Las notebooks fueron distribuidas a estudiantes y docentes de todas las escuelas secundarias públicas argentinas, pero también a los estudiantes de los profesorados de educación pública, escuelas especiales, etc. Se distribuyeron más de 5 millones de notebooks (hasta 2015), superando a todos los países del continente. Además, fue ambicioso porque planteaba objetivos vinculados a cuestiones políticas y culturales, como lo es la revalorización de la escuela pública (Chachagua, 2019). Otro dato que no es menor es que el uso de las TIC se extendió a toda la familia y habilitó, en numerosos casos, el primer contacto con la computadora de los padres y madres de estos estudiantes (Benítez Larghi y Lemus, 2012).

Como señalan Mancebo y Dieguez (2015) en su artículo “Inclusión digital y ciudadanía en el nuevo orden capitalista: el Programa Conectar Igualdad en Perspectiva”; es necesario preguntarnos si estas políticas son verdaderamente inclusivas o si solo refuerzan modelos de ciudadanía digital basadas en el consumo y la conectividad como fin en sí mismos. Es por ello que problematizan:

Hasta ahora los niveles de inclusión digital son en gran medida producto del mercado y la capacidad económica y de consumo de la población, pero para que esta inclusión sea extensiva, este tipo de políticas activas del Estado deben proliferar, expandirse y sostenerse en el tiempo, para generar verdaderos cambios cualitativos. (Mancebo y Dieguez, 2015, pp. 74 y 75)

En los últimos años, el Programa Conectar Igualdad transitó enumeradas etapas, marcadas por los cambios de gobierno y por concepciones divergentes respecto del rol del Estado en

el ámbito educativo y tecnológico. Desde la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019), Conectar Igualdad dejó de operar con el alcance que tuvo desde su creación en 2010, y las propuestas posteriores no lograron sostener ni ampliar sus impactos. Esto se refleja directamente en las condiciones actuales del ecosistema educativo y en las oportunidades desiguales de apropiación tecnológica (Chachagua, 2019).

En el marco de la pandemia por COVID 19, durante la gestión del ex presidente Alberto Fernández, el programa volvió a adquirir centralidad como una política orientada a reducir desigualdades en el acceso a dispositivos, conectividad y contenidos digitales. Tras su relanzamiento, el programa adquirió otro nombre o también podríamos decir que se funcionó. Se trata del Plan Federal Juana Manso, que operó bajo la administración de la sociedad estatal Educ.ar, en colaboración con las instituciones provinciales. Su estrategia fundamental se basó en cuatro pilares principales: creación de una plataforma digital, conectividad, formación docente y la distribución de computadoras (Ibáñez, 2022). No obstante, con la llegada al poder de Javier Milei en 2023, podemos observar un fuerte retroceso en el sostenimiento de políticas públicas vinculadas a la inclusión digital. En consonancia con una visión de fuerte ajuste fiscal y achicamiento del Estado, se vieron paralizadas nuevas entregas de netbooks y suspensión de líneas estratégicas de formación docente y desarrollo de contenidos digitales que fueron recuperadas tras el gobierno de Mauricio Macri y recuperadas en los últimos años a partir del covid-19.

La suspensión del Conectar Igualdad y Juana Manso²¹ en el contexto actual profundiza la desigualdad digital estructural, especialmente en los sectores más vulnerables del país, y además pone en riesgo las posibilidades de garantizar una alfabetización digital crítica, imprescindible en un escenario donde la inteligencia artificial (IA) comienza a ocupar un lugar cada vez más relevante en los entornos educativos.

La interrupción de ambos programas interrumpió la distribución de dispositivos y recursos tecnológicos y desarticuló una política integral que buscaba garantizar el derecho a la educación en clave digital, afectando especialmente a quienes dependen de estas iniciativas para acceder a contenidos, conectividad y formación crítica en el uso de tecnologías emergentes como la IA.

En este nuevo ecosistema, la inclusión digital no puede limitarse al acceso a dispositivos, sino que necesitamos de políticas públicas integrales que promuevan el acceso a conectividad, formación pedagógica y desarrollo de capacidades para comprender, evaluar y utilizar tecnologías emergentes. La falta de acceso a internet y de acompañamiento

²¹ Conectar Igualdad, implementado en 2010, fue una política pública orientada a distribuir netbooks a estudiantes y docentes de escuelas secundarias públicas, promoviendo el acceso a tecnologías digitales y la inclusión educativa. Su enfoque combinaba la provisión de equipamiento con la capacitación docente y el desarrollo de contenidos digitales.

El Plan Federal Juana Manso, lanzado en 2020 como respuesta a las desigualdades evidenciadas durante la pandemia, retomó y actualizó los objetivos de Conectar Igualdad. Incorporó una plataforma educativa nacional, recursos digitales abiertos, formación docente y entrega de dispositivos, con una mirada federal y de continuidad pedagógica. En este sentido, Juana Manso no reemplazó sino que complementó y profundizó la propuesta original, adaptándola a las nuevas condiciones tecnológicas y sociales, y ampliando su alcance a través de herramientas de gestión educativa y entornos virtuales de aprendizaje.

docente limita la posibilidad de desplegar estrategias pedagógicas con sentido democrático y emancipador.

En este sentido, el derecho a la educación en el siglo XXI está íntimamente ligado al derecho a la inclusión digital. Sin políticas públicas sostenidas que aseguren el acceso equitativo, el uso significativo y la apropiación crítica de las tecnologías, la inteligencia artificial corre el riesgo de profundizar desigualdades. Por el contrario, si se abordan de forma estratégica y con sentido pedagógico, estas tecnologías pueden ser aliadas potentes para la creación colectiva, la innovación educativa y el fortalecimiento de una ciudadanía activa.

Por tanto, defender y repensar políticas como Conectar Igualdad o Juana Manso en la era de la inteligencia artificial implica asumir un compromiso ético y político con la equidad, la soberanía digital y la justicia social en la sociedad del conocimiento. En definitiva, pensar la inclusión digital en clave crítica es pensar la educación como derecho, no como mercancía.

2.3 Ciudadanía digital como ejercicio de derechos

El concepto de ciudadanía digital ha sido abordado desde diversas tradiciones teóricas que coinciden en destacar su carácter complejo, situado y relacional. Desde un enfoque institucional y normativo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2023) la define como una construcción multidimensional que implica el desarrollo de competencias críticas, éticas y activas para el uso de tecnologías digitales, estrechamente vinculadas al ejercicio pleno de los derechos humanos en entornos virtuales. Dichas competencias se organizan en torno al marco de la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI), el cual proporciona herramientas para que los sujetos puedan desenvolverse con autonomía frente a desafíos como la desinformación, la manipulación algorítmica o los discursos de odio. En este sentido, se afirma que

La Alfabetización Mediática e Informacional es un conjunto de competencias que ayudan a las personas a maximizar las ventajas y minimizar los daños [...] Las capacidades en estos ámbitos son indispensables para la ciudadanía, independientemente de su edad o procedencia (UNESCO, 2023, p. 5).

Desde esta perspectiva, la ciudadanía digital es concebida como un derecho fundamental del siglo XXI, cuya garantía requiere del acceso material a las tecnologías y de procesos pedagógicos que favorezcan la participación informada, crítica y equitativa en los espacios digitales.

Por otra parte, Ortega Portal y Macedo (2021) plantean que la ciudadanía digital no puede ser comprendida únicamente como el acceso a dispositivos o conectividad, sino que debe ser entendida como una práctica social atravesada por relaciones de poder, desigualdades estructurales y procesos de exclusión histórica. A partir de un estudio centrado en juventudes del norte argentino, las autoras evidencian cómo el ejercicio de esta forma de ciudadanía se encuentra condicionado por variables como el género, la clase social, el territorio y la pertenencia institucional, que configuran distintas posibilidades de participación digital. En esta línea, señalan que “pensar el lugar de las ciudadanías digitales

en las juventudes salteñas, requiere que desde la comunicación contemplemos las relaciones y los accesos posibles con los que cuentan las personas para desarrollar un efectivo derecho a la comunicación” (Ortega Portal & Macedo, 2021, p. 134). Esta perspectiva permite desplazar el foco desde una concepción instrumental o tecnocrática de las tecnologías hacia una mirada que pone en el centro las condiciones materiales y simbólicas que habilitan el acceso, uso y apropiación crítica de los recursos digitales en contextos educativos atravesados por profundas desigualdades sociales.

Ambas perspectivas coinciden en que la ciudadanía digital no es una competencia técnica o neutra, sino un proceso social atravesado por disputas de acceso, reconocimiento y ejercicio de derechos. Mientras que la UNESCO aporta un marco normativo y pedagógico orientado a la construcción de ciudadanía digital desde políticas educativas globales, Ortega Portal y Macedo introducen una mirada territorializada que recupera las voces y experiencias de las juventudes en contextos de alta vulnerabilidad social.

En el marco del presente artículo, entendemos al concepto de ciudadanía digital como una herramienta analítica que permite dar cuenta de las formas en que las condiciones de acceso a las tecnologías determinan la posibilidad efectiva de participación de los estudiantes y docentes en el ecosistema digital. A partir del contraste entre dos instituciones educativas con realidades divergentes, hemos evidenciado que la ciudadanía digital se reproduce de forma diferencial, condicionando las oportunidades de apropiación crítica, creación de contenido y ejercicio de derechos comunicacionales en contextos educativos diversos.

2.4 Derechos digitales y desigualdades estructurales

Pensar en educación digital implica, casi inevitablemente, hablar de derechos. Y no de cualquier tipo, sino de esos que se ejercen —o no— en entornos tecnológicos: los derechos digitales. Desde la comunicación, los entendemos como el derecho a acceder, usar, crear y publicar contenidos en medios digitales, pero también como la posibilidad de utilizar dispositivos y redes de telecomunicaciones (Segura & Bizberge, 2024). No es suficiente con que estén escritos en alguna normativa internacional. Hace falta que alguien —o varios actores— los habiliten. Y ahí entran en escena el Estado, las organizaciones civiles, el mercado, las instituciones educativas, etc., todos con responsabilidades distintas, pero con impactos concretos en el acceso real a la tecnología (Ortega Portal & Chachagua, 2025).

Ahora bien, ¿por qué insistir en este punto? Porque detrás del relato ideal de la “universalidad digital” hay estructuras que excluyen. Cruz, Correa Díaz, Riveros Ale y Solíz (2025) lo advierten: estas desigualdades digitales no solo existen, sino que son sostenidas por poderes económicos y políticos que limitan el ejercicio efectivo de derechos. Para superar esas brechas se requiere de políticas públicas específicas, sostenidas y situadas.

Reygadas (2008) sostiene que la desigualdad es mucho más que una diferencia en ingresos. Es un entramado complejo, relacional, donde se cruzan clase, género, etnia y otras formas de estratificación social. Y también es una disputa por el poder. Desde otra perspectiva, Giddens (2001) plantea que la desigualdad que afecta a una generación moldea las

oportunidades de la siguiente. Entonces, pensar el futuro nos exige mirar con atención la desigualdad que vivimos hoy (Chachagua, 2022).

Segura (2021) da un paso más y propone repensar el concepto de “brecha digital”; la autora señala que no se trata solo de una diferencia entre quienes tienen acceso y quienes no. Es una estructura que refleja y reproduce desigualdades mucho más profundas, las de clase, género, edad, territorio, identidad. Por eso, más que brechas, deberíamos hablar de *desigualdades digitales*. Benítez Larghi y Guzzo (2022) también aportan a esta línea argumentativa. Para los investigadores, el acceso, uso y apropiación tecnológica no son neutros, e influyen directamente en cómo se construyen los conocimientos y en cómo cada persona se ubica —o es ubicada— dentro del entramado social.

Para Segura (2021),

La brecha no es una simple diferencia, ni tampoco una fractura o rotura. Se trata de una asimetría, una jerarquización, que se basa en y, a la vez, refuerza otras inequidades e injusticias de clase, género, generación, etnia y lugar geográfico que se habita (Segura, 2021, p. 14)

Por tanto, en este artículo es necesario pensar y hablar de derechos digitales en el ámbito de la educación, porque lo que está en juego no es solo quién tiene acceso a un dispositivo, sino, sobre todo, quién puede participar, expresarse, construir saberes y proyectar futuro con las tecnologías digitales.

3. Propuesta metodológica

Como ya mencionamos, en este trabajo nos proponemos indagar acerca de las condiciones de acceso a las tecnologías digitales en el ámbito educativo de la ciudad de Salta, con especial atención a dos instituciones de nivel secundario localizadas en los barrios Siglo XXI y Villa Mitre. La elección de esta dimensión problematiza al acceso como una construcción situada que involucra mediaciones pedagógicas, políticas públicas, capital cultural y condiciones materiales. En este sentido, sostenemos que el acceso se configura en dos niveles complementarios: el nivel de elección, vinculado al derecho de toda persona a disponer de materiales de comunicación más allá de sus limitaciones geográficas o temporales, reduciendo así las imposiciones en la reproducción informativa, educativa y de entretenimiento; y el nivel de retroacción, que remite a la interacción entre quienes producen contenidos y sus audiencias, habilitando la participación activa del público en los procesos comunicacionales (Rossi, 2024).

Desde esta perspectiva, se investigaron el acceso desde una mirada material (disponibilidad de dispositivos, conectividad y condiciones de uso), institucional (políticas escolares, infraestructura y organización pedagógica) y simbólico (sentidos atribuidos por estudiantes y docentes al uso de tecnologías, especialmente en relación con la inteligencia artificial).

Optamos por una perspectiva metodológica cualitativa, entendida como una forma de aproximación interpretativa a los fenómenos sociales que permite recuperar sentidos,

experiencias y discursos situados. Según Sautu (2005), la realidad es subjetiva y múltiple. El/la investigador/a está inmerso/a en el contexto de interacción que desea investigar. Se asume que la interacción entre ambos y la mutua influencia son parte de la investigación. Se trata de un diseño flexible e interactivo, se privilegia el análisis en profundidad y en detalle en relación al contexto. Esta elección implica un recorte a priori del objeto de estudio, centrado en las prácticas y percepciones de estudiantes en torno al tema que indagamos.

El trabajo de campo se realizó en dos colegios secundarios públicos de Salta:

- Colegio del barrio Siglo XXI, con funcionamiento exclusivo en el turno tarde.
- Colegio de Villa Mitre, con tres turnos: mañana, tarde y vespertino.

Ambas instituciones se ubican en zonas de alta densidad poblacional y complejidad socioeconómica. La muestra estuvo compuesta por 219 encuestas a estudiantes y 20 a docentes, seleccionados por disponibilidad y participación voluntaria. Se aplicaron encuestas con preguntas abiertas y cerradas, lo que permitió relevar datos cuantitativos sobre acceso material (tipo de dispositivo, conectividad, frecuencia de uso) y datos cualitativos sobre prácticas y sentidos.

3.1 Análisis de la información

El análisis de la información se desarrolló desde una perspectiva cualitativa, enmarcada en el paradigma interpretativo y crítico, que reconoce la construcción situada del conocimiento y la centralidad de las voces de los sujetos educativos. Siguiendo los aportes de Sautu (2024), se asumió que toda investigación —cuantitativa o cualitativa— está situada en un contexto histórico-espacial, y que dicho contexto incide en la producción, interpretación y transferencia de los datos.

El análisis de los datos cerrados se realizó mediante procedimientos descriptivos básicos, mientras que las respuestas abiertas fueron abordadas desde una lógica interpretativa, buscando reconstruir las narrativas y experiencias de los sujetos. Además, se incorporó la observación directa como técnica complementaria, registrada durante las visitas a las instituciones. Esta estrategia permitió identificar aspectos no verbalizados en las encuestas, como el uso funcional y fragmentado de los dispositivos, condicionado por las posibilidades materiales y no por mediaciones pedagógicas que habiliten una apropiación crítica.

En el procesamiento de los datos cualitativos se utilizó inteligencia artificial generativa, específicamente herramientas de análisis semántico y categorización automatizada, que permitieron organizar los corpus discursivos en torno a ejes temáticos emergentes. Esta IA fue utilizada como apoyo técnico para la sistematización inicial, sin reemplazar el análisis interpretativo realizado por el equipo investigador.

La primera etapa del análisis fue descriptiva, lo que permitió familiarizarnos con el objeto de estudio, situándolo espacial y temporalmente. Esta fase consistió en representar con

palabras las características distintivas de las prácticas, discursos y condiciones materiales relevadas, así como las frecuencias en que ciertos hechos o situaciones se repiten. En investigaciones cualitativas no se trabaja con variables en sentido estricto, pero sí se considera la lógica todo-parte y antes-después, lo que habilita la reconstrucción de procesos y secuencias significativas (Sautu, 2024).

Posteriormente, se avanzó hacia una fase explicativa, en la que se buscaron causas posibles de los sucesos observados, especificándolos en términos de conceptos teóricos. Esta etapa incluyó la reconstrucción de secuencias de situaciones y procesos, identificando dimensiones subyacentes, orígenes y consecuencias, y proponiendo hipótesis interpretativas sobre fenómenos como el acceso fragmentado a la tecnología, la apropiación condicionada por el capital cultural, y la percepción ambivalente de los programas estatales (Sautu, 2024).

Y en un tercer momento, se desarrolló una instancia de interpretación situacional e histórico-contextual, entendida como una articulación entre explicación teórica y comprensión del contexto específico en el que se inscriben los datos. Esta interpretación permitió dar cuenta del cómo y el porqué de las regularidades y patrones sistemáticos que emergen en los entornos educativos estudiados, y contribuyó tanto a la construcción de teoría como a la definición de la población y realidad investigada (Sautu, 2024).

El análisis combinó momentos descriptivos y explicativos, sin aplicar de manera estricta la estrategia de teoría fundada, pero sí recuperando su lógica inductiva y comparativa. Esta combinación permitió generar conclusiones transferibles, que pueden funcionar como punto de partida para nuevas investigaciones sobre inclusión digital, acceso y apropiación tecnológica en contextos educativos vulnerables.

3.2 Contextualización

Salta es una de las provincias que conforman el Noroeste Argentino. Su nombre proviene del vocablo aymará “Sagta”, que significa “la muy hermosa”, lo que ha dado lugar al apelativo popular “Salta, la linda”. Este rasgo identitario se refleja incluso en el eslogan oficial del turismo provincial: “Salta, tan linda que enamora”. Está ubicada a 1.187 metros sobre el nivel del mar, la provincia se organiza administrativamente en 23 departamentos, subdivididos en 58 municipios y 2 delegaciones municipales. Según los datos definitivos del Censo 2022, Salta cuenta con una población total de 1.440.672 habitantes, lo que representa un crecimiento significativo respecto al censo anterior de 2010, cuando se registraban 1.214.441 personas.

Del total actual, el 51,46% corresponde a mujeres, el 48,52% a varones, y un 0,02% se identifica con otras categorías de género. La mayoría de la población reside en viviendas particulares (1.431.838 personas), mientras que 8.590 habitan en viviendas colectivas y 244 personas fueron censadas en situación de calle.

Durante el último trimestre de 2023, se implementó el módulo sobre acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación (MAUTIC), en el marco de la Encuesta

Permanente de Hogares (EPH), en articulación con las direcciones provinciales de estadística. El propósito de esta iniciativa fue relevar las condiciones de acceso a dispositivos tecnológicos en los hogares argentinos, así como su utilización por parte de la población a partir de los 4 años de edad.

El relevamiento señala que el 61% de los hogares urbanos dispone de alguna computadora —sea de escritorio, portátil o tableta—, mientras que el 93,4% cuenta con acceso a internet, ya sea por redes fijas o móviles. Esta diferencia, de 32,4 puntos porcentuales (p.p.) a favor de internet, representa un incremento de 2,9 p.p. respecto al año anterior, consolidando una tendencia sostenida en los últimos cinco años: en 2019, la brecha entre ambos accesos era de 22 p.p. Lo que se observa es que el acceso a internet ha crecido significativamente —pasando del 82,9% en 2019 al 93,4% en 2023—, mientras que el acceso a computadoras se ha mantenido prácticamente estable (60,9% en 2019 frente a 61,0% en 2023). Por otra parte, se registró que, en el país, 9 de cada 10 personas utilizan teléfonos celulares y una proporción similar hace uso regular de internet.

En el caso específico de Salta, los datos de MAUTIC muestran que el 96% de los hogares tiene acceso a internet, mientras que solo el 63% cuenta con alguna computadora, reafirmando esta tendencia de mayor conectividad, pero menor equipamiento informático.

Esta evolución plantea desafíos críticos para la inclusión digital: no basta con tener acceso a la red, es necesario considerar qué tipo de dispositivos se utilizan, con qué funciones, para qué fines y en qué condiciones socioeducativas. El predominio del celular como herramienta de acceso, si no es acompañado por estrategias pedagógicas que promuevan la alfabetización digital crítica y el uso significativo de la tecnología, puede limitar las posibilidades de apropiación profunda y productiva de los entornos digitales.

3.3 Herramientas y variables de indagación

El instrumento utilizado para la recolección de la información fue la encuesta realizada a través de la función de formularios de Google con el objetivo de ser respondidas por estudiantes y docentes de las instituciones educativas seleccionadas. También tuvimos en cuenta la posibilidad de que los destinatarios no cuenten con dispositivos digitales o internet para responder los formularios, por lo que tuvimos que llevar algunas en formato papel, y posteriormente cargarlas para reunir toda la base de datos.

La encuesta es la aplicación de un procedimiento estandarizado para recolectar información -oral o escrita- de una muestra de personas acerca de los aspectos estructurales; ya sean ciertas características sociodemográficas u opiniones acerca de algún tema específico. La información se recoge de forma estructurada y el estímulo es el mismo para todas las personas (Cea D'Ancona, 1996 en Sautu, 2005, p.48).

Según Marradi et. al (2007) una encuesta es “autoadministrada” cuando no participan encuestadores, sino que se provee el cuestionario al encuestado para que él complete los datos que se solicitan. Como característica, la ausencia de encuestador exige la redacción

de un cuestionario de poca extensión y con consignas muy claras que puedan ser seguidas con precisión por el encuestado al completarlo.

Sin embargo, una diferencia que se hizo presente en este trabajo de campo con anteriores, es que los encuestadores nos encontrábamos presentes en el lugar para orientar respuestas o dudas con el formulario. Por lo tanto, objetivamente no podemos hablar de encuestas autoadministradas, sino de respuestas propias de los encuestados, de las cuales la mayoría eran de tipo abiertas, sobre todo en el apartado de sentidos.

Dentro de la encuesta general, las variables analizadas fueron las del primer apartado, denominado ACCESO. Iniciamos indagando sobre si los usuarios poseen acceso a internet o no; con qué tipo de acceso cuentan actualmente (paquete de datos personales; internet en el hogar; o conexión en ámbitos públicos); con qué dispositivos tecnológicos cuentan actualmente, aquí podían elegir más de una opción (PC, notebook, tablet, smartphone, o no cuentan con dispositivo); otra de las preguntas indagaba si dichos dispositivos son de uso personal o compartido. En el caso de que respondan la segunda opción, preguntamos con quién lo comparte: familiares, compañeros del colegio o amigos; finalmente, consultamos si los encuestados fueron beneficiarios de algún programa estatal sobre tecnologías digitales o internet; de ser así, se da lugar a una respuesta abierta para que el encuestado mencione cuál es el programa del que fue beneficiario. Esta última fue una de las preguntas que generaron confusión y necesitaron de la ayuda u orientación de los encuestadores, debido a que varios encuestados desconocían cómo responder. Las dudas se generaban por el desconocimiento de lo que es un programa estatal destinado a tecnologías, ya sea por no haber sido alcanzados por los mismos o por una desvinculación entre conocer la política y el beneficio. Hubo encuestados con computadoras “conectar igualdad” en el lugar que aun así afirmaban no ser beneficiarios. Situaciones que también dan a suponer un posible sesgo de vergüenza o desprestigio hacia lo que significa ser beneficiario de un programa/plan estatal/social, lo cual se evidencia y sigue evidenciando en el discurso social y político desde diferentes sectores del país. Por lo tanto, aun siendo encuestas anónimas, encontramos silencios o respuestas incongruentes en los resultados.

Finalmente, como mencionamos al principio del apartado, el análisis de los datos de las encuestas fue realizado a partir de una perspectiva metodológica cualitativa. En esta fase, trabajamos con técnicas de categorización temática, identificando núcleos conceptuales que emergen de las respuestas de los encuestados. Como plantea Sautu (2005), “el dato no habla por sí solo”, por lo que el investigador debe construir sentido a partir del diálogo entre teoría y evidencia empírica, incorporando el contexto y los elementos simbólicos que rodean las respuestas. Por tanto, en ese cruce entre lo expresado y lo omitido, entre lo explícito y lo latente, es donde se configuran las dimensiones más complejas de la desigualdad digital en estos contextos educativos.

4. Resultados: Condiciones de acceso tecnológico, estudiantes y docentes en dos colegios de Salta

Luego de todo el desarrollo teórico y metodológico de nuestra investigación procedemos a compartir los primeros resultados. Durante los meses de mayo y junio del presente año

2025, realizamos 219 encuestas a estudiantes y 20 a docentes de los colegios secundarios de barrio Siglo XXI y Villa Mitre de la ciudad de Salta, con el objetivo de relevar las condiciones de acceso tecnológico en este nivel educativo. En el caso del estudiantado, la mayoría de los que respondieron las encuestas tienen entre 16 y 18 años, y más de la mitad son mujeres. Por su parte, entre el cuerpo docente, la edad promedio de los que respondieron es de 40 años y el 76% se identifica como mujer.

Los datos evidencian altos niveles de conectividad entre los estudiantes: el 94,7% en el Colegio del barrio Siglo XXI y el 98,4% en el de Villa Mitre accede a internet, principalmente desde el hogar. Otras formas de conexión son los espacios públicos, incluidos los propios colegios, y también aparece frecuentemente el uso de paquetes de datos móviles. Sin embargo, al analizar la disponibilidad de dispositivos, el Colegio del barrio Siglo XXI muestra una proporción mayor de estudiantes sin equipamiento (8,5%) en comparación con el de Villa Mitre (5,6%), lo cual señala una desigualdad específica. Aun así, el uso del celular predomina como herramienta de acceso, complementado por computadoras de escritorio y portátiles, en ambas instituciones educativas.

La mayoría de los estudiantes encuestados declaran tener dispositivos propios (88,3% en el Colegio del barrio Siglo XXI y 91,2% en el de Villa Mitre), pero este panorama favorable se contextualiza en una transformación histórica: hace dos décadas, la brecha tecnológica era mucho más pronunciada. Políticas públicas como Conectar Igualdad han sido fundamentales para democratizar el acceso y reducir desigualdades.

No obstante, los datos recogidos señalan que aproximadamente un tercio del estudiantado (30,9% en el Colegio del barrio Siglo XXI y 32% en el de Villa Mitre) accedió a dispositivos mediante estos programas estatales, una cobertura que evidencia la discontinuidad e inestabilidad en la implementación de estas políticas.

Entre los docentes, el acceso a Internet está generalizado (94%), su conexión se da principalmente por paquete de datos y por wifi en el hogar, aunque también se menciona el uso de espacios públicos. Si bien la accesibilidad a dispositivos no se presenta como una barrera principal, varios señalaron que el equipamiento disponible depende de condiciones económicas, calidad técnica y recursos institucionales. Llama la atención que ninguno de los docentes encuestados haya recibido una computadora de Conectar Igualdad, a pesar de que, por la edad, muchos estuvieron atravesando sus primeros años de trabajo al momento del lanzamiento del programa. Además, la mayoría de los docentes encuestados señalan no haber participado en instancias formales de capacitación sobre Inteligencia Artificial, lo que refuerza una hipótesis crítica: sin políticas sostenidas de formación y provisión tecnológica para el cuerpo docente, se limita gravemente la apropiación efectiva de las herramientas digitales, perpetuando brechas que afectan tanto el acceso como la calidad educativa.

5. Diálogos y reflexiones finales

Los resultados desarrollados en el apartado anterior nos permiten plantear algunas líneas de interpretación y reflexión respecto a las condiciones de acceso a las tecnologías digitales

en el ámbito educativo secundario de la provincia de Salta. Si bien los datos de las encuestas realizadas son alentadores y dan cuenta de un alto nivel de conectividad y de acceso a dispositivos tecnológicos en ambos colegios, también pudimos evidenciar algunas desigualdades específicas que se articulan con variables institucionales, territoriales y socioeconómicas. Esto significa que no alcanza con que haya conexión, porque en realidad lo que importa es cómo, desde dónde, para qué y con qué herramientas se accede para un pleno desarrollo educativo y aprovechamiento de las múltiples posibilidades que brindan las tecnologías; allí podemos observar las desigualdades.

Desde las voces de los estudiantes, contar con acceso a Internet no garantiza las condiciones óptimas para la apropiación tecnológica, ni el desarrollo de competencias digitales. Aunque suele asumirse que los jóvenes son “nativos digitales” por haber nacido en otros tiempos, esta categoría resulta limitada y en muchos casos engañosa. Saber usar dispositivos móviles o tener acceso a internet no implica necesariamente comprender sus potencialidades o usarlos de manera crítica y reflexiva para el ámbito educativo. Entonces, lo que pudimos observar en el trabajo de campo en las instituciones educativas salteñas es que se trata de un uso más funcional, fragmentado y muchas veces condicionado por las posibilidades materiales y no por las mediaciones pedagógicas que podrían habilitar otras formas de apropiación.

El uso predominante del celular como dispositivo principal nos lleva a plantearnos algunos interrogantes sobre los límites que imponen ciertas herramientas en las posibilidades de producción de contenidos (por ejemplo, en la escritura colectiva, como realizamos este artículo mediante el uso de drive). En este sentido, el desarrollo de estas competencias, no en términos técnicos, sino como capacidades críticas, se puede ver afectado por la calidad del acceso, por la frecuencia de uso y por las mediaciones educativas disponibles.

Otro punto central a destacar son los programas estatales; por un lado, reconocemos su impacto histórico en la democratización del acceso, especialmente en el caso del Conectar Igualdad; pero, por otro lado, los datos obtenidos revelan que la implementación fue irregular. Es decir, la diseminación tecnológica fue parcial y sin continuidad, lo cual afecta a los estudiantes y docentes; esto también es una desigualdad. Las encuestas nos dicen que solo un tercio del estudiantado recibió dispositivos mediante estos programas, y que ningún docente lo haya hecho resulta un poco sintomático. ¿Qué pasa cuando las políticas públicas no logran sostenerse en el tiempo? ¿Qué tipo de desigualdades se producen cuando quienes enseñan no cuentan con los dispositivos ni con la formación específica suficiente?

Esto refuerza nuevamente lo que ya esbozamos en varias partes del artículo, la necesidad de pensar la inclusión digital como un proceso integral, que articule acceso, formación y apropiación crítica. Consideramos que sin esas dimensiones en simultáneo las brechas se reproducen y profundizan.

Gentili (2009) sostiene que la educación posee potencial para disminuir las injusticias y revertir formas de exclusión. Por tanto, como integrantes de la Universidad Pública, y a su vez de un equipo de investigación mayor, creemos que, para avanzar hacia una inclusión digital más justa en el nivel secundario, es necesario diseñar e implementar políticas públicas sostenidas que aseguren el equipamiento y la conectividad en todas las

instituciones educativas, considerando además criterios de equidad territorial, por ejemplo, en ámbitos rurales ¿cómo conectar notebooks si no hay luz eléctrica? (Chachagua, 2019), que reconozcan las desigualdades preexistentes. Además, resulta clave proponer instancias de formación para docentes y estudiantes para el uso crítico de herramientas digitales y de IA. Uno de los principales riesgos asociados a la IA generativa es la propagación de sesgos algorítmicos. Los modelos de lenguaje se entrenan con grandes cantidades de datos, que pueden reflejar y amplificar las desigualdades sociales y culturales existentes. Esto puede llevar a la generación de contenidos discriminatorios o estereotipados, lo que podría tener un impacto negativo en la formación de los estudiantes, sumado a los ajustes finos de los modelos que son realizados por humanos (Schneider, 2022).

Esto sería consolidar los programas de AMI como procesos que abordan cuestiones técnicas, pero sobre todo éticas, comunicacionales y políticas en el entorno digital. Finalmente, y no menos importante, es fundamental promover modelos pedagógicos que integren las tecnologías digitales de manera significativa; esto implicaría una articulación con los proyectos y demandas de cada institución, además donde haya un Estado presente.

Los hallazgos presentados dialogan directamente con el mapeo teórico presentado al inicio del artículo. Lo que emerge del trabajo de campo revela una lectura crítica sobre cómo se configura y tensiona la ciudadanía digital en contextos educativos diversos. El acceso desigual, la apropiación fragmentada y la ausencia de políticas públicas sostenidas dan cuenta de que el ejercicio de los derechos digitales no se alcanza solamente con el acceso a dispositivos tecnológicos o internet, sino que se requiere de mediaciones pedagógicas y de un Estado activo. Entendemos que el acceso a las TIC en el ámbito educativo debe vincularse con los debates sobre justicia social, democratización del conocimiento y construcción de subjetividades críticas en el entorno digital.

Referencias bibliográficas

Benítez Larghi, S., & Lemus, M. (2012). Juventudes, desigualdades y TIC. *Actas UNLP-FAHCE*. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1716/ev.1716.pdf.

Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. University of California Press.

Chachagua, M. (2019). *Políticas de diseminación tecnológica, escuelas y jóvenes: Sentidos de las TIC en el campo y la ciudad (Salta, Argentina, 2015-2017)* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata]. SEDICI.

Chachagua, M.R. (2022). El derecho a la conectividad: entre urgencias y tensiones. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 10 (1), 55-70.

Chachagua, M. (2022). Desigualdades, cambios y continuidades en las trayectorias educativas en Salta (Argentina) en el contexto de pandemia de COVID-19. *Revista da Faebea*

– *Educação e Contemporaneidade*, 31(65), 75–87.
<https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2022.v31.n65.p75-87>.

Creamer, E. G. (2017). *An introduction to fully integrated mixed methods research*. SAGE Publications.

Cruz, A. M., Correa Díaz, R., Riveros Ale, E., & Soliz, F. (2025). *Ciudadanía y derechos digitales* [Ficha de cátedra, Estado, poder y medios en Argentina y Latinoamérica]. Universidad Nacional de Salta.

Da Porta, E. (2018). Comunicación/educación: Desafíos de un campo en tiempos revueltos. *RevCom*, (7), 3–17.

Dussel, I., & Quevedo, L. A. (2010). Educación y nuevas tecnologías: Los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. En *VI Foro Latinoamericano de Educación*. Fundación Santillana.

EPH (INDEC). (2023). *Cuarto trimestre de 2023*. Instituto Nacional de Estadística y Censos. http://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/sociedad/cuadros_tic_05_24.xls.

Feenberg, A. (2005). Teoría crítica de la tecnología. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 2(5), 109–123.

Forni, P., & De Grande, P. (2020). *La investigación educativa desde métodos mixtos: Una perspectiva pragmática*. Miño y Dávila.

Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 19–57.

Huergo, J. (1998). *Comunicación y educación: Ámbitos, prácticas y perspectivas*. Ediciones de Periodismo y Comunicación.

Ibañez, C. E. (2022). *Las políticas educativas de inclusión digital: Un breve recorrido por los programas Conectar Igualdad, Aprender Conectados y el emergente Plan Federal Juana Manso*. *Nuevas Propuestas*, 58(2), 16–36. Universidad Católica de Santiago del Estero.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.

Mancebo, M., & Dieguez, L. (2015). Inclusión digital y ciudadanía en el nuevo orden capitalista: El Programa Conectar Igualdad en perspectiva. En S. B. Lago Martínez (Coord.), *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas: Aportes al debate*. Teseo.

Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (2010). *Metodología de las ciencias sociales*. Cengage Learning.

Martín Barbero, J. (2002). *El libro y los medios: Crítica de la razón dualista*. En *La educación desde la comunicación*. Grupo Editorial Norma.

Ortega Portal, C., & Chachagua, M. (2025). ¿Soberanía digital? Juventudes populares en pandemia en Salta. *RevCom*, 16, e091.

Ortega Portal, C. R., & Macedo, M. G. (2021). Juventudes y ciudadanías digitales en disputa: Vínculos pedagógicos en la ciudad de Salta en contextos de pandemia. *Viator. Revista Científica de Comunicación desde los Bordes*, (7), 126–142.

Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad: Un enfoque multidimensional. *México*, 22, 7–25.

Rossi, D. (2024). Acceso y participación. En D. de Charras, L. Kejval, y S. Hernández (coord.). *Vocabulario crítico de las ciencias de la comunicación*. Taurus

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología: Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Lumiere.

Sautu, R. (2024). *Análisis de datos en la etapa final de una investigación: su formalización teórica*. Universidad de Buenos Aires. Instituto de Investigaciones Gino Germani.

Schmucler, H. (1984). Un proyecto de comunicación/cultura. *Comunicación y Cultura*, (12), 3–8.

Schneider, B. (2022). Multilingualism and AI: The regimentation of language in the age of digital capitalism. *Signs and Society*, 10(3), 362–387. <https://doi.org/10.1086/721215>.

Segura, M. S., & Bizberge, A. (2024). Desigualdades digitales antes y después del aislamiento: Mejoras en la conectividad, persistencia de la inequidad [Informe técnico N.º 3]. *RAICCED*. <https://raicced.wordpress.com/2024/09/05/informe-tecnico-n3-desigualdades-digitales-antes-y-despues-del-aislamiento-mejoras-en-la-conectividad-persistencia-de-la-inequidad/>.

Tiramonti, G. (2016a). La escuela tradicional es homogeneizadora y necesitamos chicos creativos. *Infobae*. <https://www.infobae.com/sociedad/2016/07/13/la-escuela-tradicional-es-homogeneizadora-y-necesitamos-chicos-creativos/>.

Tiramonti, G. (2016b). Es hora de transformar la escuela. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/opinion/es-hora-de-transformar-la-escuela-nid1861653/>.

UNESCO. (2023). *Ciudadanía alfabetizada en medios e información: Pensar críticamente, hacer clic sabiamente. Currículum de Alfabetización Mediática e Informativa para educadores y estudiantes*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385119>.

Williams, R. (1985). *Keywords: A vocabulary of culture and society*. Oxford University Press.