

La alfabetización digital en las comunidades originarias Huarpe y Ranquel

Programa Escuelas Públicas Digitales de San Luis, Argentina. Un estudio de caso



Valeria Levratto

UNED. Universidad Nacional Educación a Distancia. Facultad de Educación. Madrid / valevratto@gmail.com; vlevratto@invi.uned.es

Resumen

En este estudio se analiza la alfabetización digital en las comunidades originarias, Huarpe y Ranquel, ubicadas respectivamente en la zona norte-oeste y sur-este de la Provincia de San Luis, Argentina. Ambas comunidades pertenecen al programa de las “Escuelas Públicas Digitales” de la Universidad de la Punta, en el cual los docentes trabajan con diferentes tecnologías como herramientas facilitadoras de contenido, incrementando las destrezas digitales útiles para desenvolverse en la Sociedad de la Información y del Conocimiento. El objetivo del estudio ha sido dar cuenta de una experiencia que surge como resultado de las políticas de Estado implementadas en la provincia de San Luis (Argentina) para contribuir a la inclusión educativa de las comunidades Huarpe y Ranquel. La metodología que se ha utilizado es el estudio de caso, de acuerdo a ello se han organizado entrevistas abiertas semiestructuradas y observación participante para recoger los datos, dentro de un enfoque cualitativo. Para ello, se han tenido en cuenta cuestiones identitarias que constituyen la esencia de las comunidades y ayudan a comprender las contradicciones que marcan su trayecto hacia la integración cultural. Queda mucho camino por recorrer, pero recuperar un pasado, vivir un presente y mirar hacia el futuro, tras un proceso de silenciación de más de quinientos años, es un quehacer largo que pide creatividad, por parte de todos, en el proceso de hibridaciones y mixturas culturales.

Palabras clave

Alfabetización digital
Comunidades originarias
Estudio de caso
Integración cultural
Educación

Abstract

Digital literacy in the indigenous communities Ranquel and Huarpe within the program “digital public schools” of San Luis, Argentina. A case study. This study analyzes digital literacy in the indigene communities Huarpe and Ranquel, located in the north- west and south- east of San Luis, Argentina, respectively. Both communities belong to the program “Digital Public Schools” from the University of La Punta, in which teachers work with different technologies as tools for enabling content and

Keywords

Digital literacy
Indigene communities
Case study
Cultural integration
Education

increasing digital skills useful for functioning in the knowledge society. This study aims to share an experience that arises as a result of State policies implemented in the province of San Luis (Argentina) to contribute to the educational inclusion of the Huarpe and Ranquel communities. The methodology used is case study, and in accordance to that, we have organized open semi-structured interviews and participant observation to collect data within a qualitative approach. For this aim, we have considered identity issues that are at the heart of communities and help to understand the contradictions that mark the way towards cultural integration. There is still a long way to go, through recovering the past, living in the present and looking towards the future, after a process of silencing of more than five hundred years. This task calls for creativity in the process of hybridizations and cultural mix.

Artículo recibido: 29-09-2016. Aceptado: 27-03-2017

Introducción¹

En el panorama internacional de la sociedad del conocimiento la alfabetización digital, se ha introducido, hace más de una década, como una enseñanza de base en muchos países que consideran esta habilidad como una de las competencias imprescindibles para los ciudadanos del siglo XXI y que tienen en cuenta, sobre todo, su dimensión funcionalista o práctica (uso y manejo de las TIC). Sin embargo, las herramientas de la sociedad digital trascienden lo puramente tecnológico para abarcar dimensiones culturales, sociales, económicas e incluso afectivas, según las cuales es imprescindible que se empiece a tratar una educación digital y en medios que se mueva más allá de la perspectiva mecanicista y de reproducción (Bourdieu y Passeron, 1979) y que más bien se base en la horizontalidad del proceso, en el uso crítico y creativo de los medios y en la formación del profesorado (Aparici, 2010; Kress, 2005; García Matilla, 2002; Gutiérrez Martín, 1997; Ferrés, 2014).

Las políticas educativas que históricamente fragmentaron el tiempo y el conocimiento, y por consecuencia segmentaron las materias en áreas netamente separadas, deben de ser reformuladas, teniendo en cuenta que la suma de estas particiones no parece promover transformaciones significativas (Kantor, 2008). En este sentido, las modalidades y la naturaleza de los espacios digitales se prefiguran como unos de los escenarios idóneos para que este proceso se pueda realizar ya que facilitan la transversalidad de los contenidos. A esto se suma la realidad de lo cotidiano: las pantallas son el entorno donde los jóvenes transcurren la mayoría de su tiempo libre, por lo tanto, prescindir de una educación crítica que no tenga en cuenta este factor es volver a la pedagogía del siglo pasado.

En este nuevo paradigma social y educativo hay que considerar que son muchas las comunidades que sólo recientemente se han asomado al mundo digital, introduciendo prácticas de alfabetización mediática en sus centros educativos. A la alfabetización digital, en nivel internacional, aún le queda mucho camino por recorrer, y la idea difusa que concibe Internet como un medio globalizado que alcance cualquier rincón del planeta es, en realidad, errónea: la brecha digital sigue reproduciendo las diferencias sociales y de clases de los países del mundo (Pimienta, 2007) y el acceso a la red sigue siendo un privilegio de pocos. Por lo tanto, el derecho a la inclusión digital, uno de los derechos de última generación, por ser uno de los derivados de

1. Este trabajo se ha realizado gracias a la Beca Post-Doctorado dentro del EuroInka Project, un consorcio coordinado por la Manchester Metropolitan University en el marco del Erasmus Mundus Programme, Action2-STRAND 1., financiado por la Comisión Europea.

La estancia se ha realizado en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), Argentina y la investigación ha sido tutorizada por la Doctora Silvia Baldivieso.

Teniendo en cuenta el carácter etnográfico de esta investigación nos parece relevante incidir que la investigadora principal de este trabajo no procede ni reside en Argentina, el país de las comunidades originarias, y que este factor es determinante para definir su papel en un trabajo donde, la influencia de las connotaciones históricas-políticas del territorio, podría condicionar el desarrollo del estudio. El diseño de la investigación ha surgido y se ha definido gracias a una beca de investigación que ha permitido la inmersión en la realidad social y la decisión de estudiar un tema educativo relevante y con carácter inclusivo

las TIC, se convierte en una necesidad urgente para una economía del conocimiento equitativa y sostenible.

Según los datos del banco mundial², entre 2011 y 2015 en Países como Afganistán, Bangladés, Congo o Burkina Faso, de cada cien personas menos de ocho tenían acceso a la red, mientras hay otros, donde este acceso es ya una garantía para más de 90 personas sobre cien. Es el caso, por ejemplo, de Dinamarca, Emiratos Árabes, Japón o Finlandia.

2. Datos del Banco Mundial. Disponibles en: <http://datos.bancomundial.org/indicador/IT.NET.USER.P2/countries?display=map> (última consulta 15/06/2016)

Estos datos relevan que Internet está lejos de ser un medio global, en el sentido inclusivo que tiene el término, y que las paradojas que se crean en estas circunstancias de desigualdades son las de siempre porque se perpetúan las diferencias en derechos y oportunidades: “los recursos digitales son hoy imprescindibles para lograr una modernización industrial que permita el despegue económico, con lo que se crea un círculo difícil de romper” (Núñez Delgado y Liébana Checa, 2004: 40). Este mismo círculo es el que, a nivel educativo, nos demuestra que los chicos que de partida tienen mayores recursos económicos y, por ende digitales, tienen y tendrán mayor formación y acceso a los contenidos que los que no tienen las mismas condiciones. Esta brecha digital es alimentada por unas “tecnologías del hambre” que permiten, a su manera, la reproducción de un mecanismo de exclusión social que no es inédito (Scolari, 2015: 17).

En este sentido, y teniendo en cuenta políticas humanitarias globales más equitativas, romper la desigualdad social, también a través de una disminución de la brecha digital es y debería ser una prioridad:

La inclusión digital, situada como un punto fundamental del orden del día de la justicia social y los derechos humanos, puede fomentar nuevos espacios para la tolerancia y la comprensión y contrarrestar los intentos de personas y grupos que buscan imponer valores, costumbres o creencias en el mundo digital y, que, en última instancia, afectan también a zonas no conectadas. Las iniciativas de inclusión digital, por ejemplo, deberían implicar intrínsecamente la instauración de situaciones creativas e inteligentes en entornos aislados que se caracterizan a menudo por la ruralidad, la oralidad, el aislamiento, el envejecimiento de la población, la pobreza, y las tradiciones aborígenes e indígenas (López López y Samek, 2009).

Si nos detenemos sobre la cuestión indígena, cabe destacar el artículo 30 de la Convención sobre los Derechos del Niño³, de la Asamblea General de las Naciones Unidas, el cual ya en 1989 establecía que:

3. Convención sobre los derechos del niño (1989). Disponible en: http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_o6.pdf

En los Estados en que existan, entre otras, personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales comunidades el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma.

Los escenarios virtuales son entornos que favorecen y potencian el plurilingüismo y la multiculturalidad y ofrecen un espacio para cada lengua y cultura si cuentan con unos proyectos pedagógicos que aspiren a la universalización de la educación, como elemento fundamental de igualdad social. En este panorama, la inclusión digital representa uno de los pilares fundamentales de un proyecto educativo capaz de tener en cuenta el valor de lo que se firmó hace más de 60 años en la Declaración Universal de Derechos Humanos. Porque educar no debe ser una herramienta de control, una creación de vínculos de poderes, o de juegos políticos, sino el punto central de

unas democracias que permiten un camino hacia la libertad y justicia social donde retrocedan los caminos de las guerras y las opresiones.

El objetivo que todos los niños, más allá de las condiciones geográficas, culturales o sociales en la que se encuentren, puedan asistir y terminar, por lo menos la escuela primaria y tener acceso a las herramientas propias de la sociedad del conocimiento, está aún lejos de lograrse universalmente, pero algunos gobiernos ya han dado unos primeros y fundamentales pasos para ello.

El proyecto de San Luis Digital

En línea con lo que hemos comentado en la introducción, se está moviendo el Gobierno de la Provincia de San Luis, en Argentina, donde el derecho a la inclusión digital está cobrando vida en un proyecto que tiene relevancias tanto educativas como sociales.

Para comprender el proceso es fundamental tener presente un dato: el Gobierno de San Luis, entre 2010 y 2011, ha restituido las tierras a las poblaciones originarias de las comunidades Huarpes y Ranqueles.

El proceso de invasión y apropiación de las tierras indígenas fue largo y violento; estas comunidades se vieron privadas de sus espacios, igual que todas las otras poblaciones originarias de Argentina, en el siglo XIX, cuando el ejército nacional al mando de Julio A. Roca en el sur, y Victorica en el norte, avanzó sobre los territorios de los pueblos derrocando sus tribus y vertiendo mucha sangre en su camino⁴. Una guerra “legítima” proclamada por el Estado argentino sobre territorios heredados del Imperio Español ha camuflado, durante muchos años, unos crímenes de “lesa humanidad” contra los pueblos originarios que han sido masacrados, despojados de sus tierras e invisibilizados.

Si bien este artículo no tiene la pretensión de entrar a fondo en esta cuestión es oportuno señalar que el Estado nacional promovió la ocupación de los territorios indígenas sobre los cuales impuso un régimen de propiedad privada para el beneficio de determinados sectores, en nombre de la “civilización” y el “desarrollo” (Tamagno, 2011).

Retomando lo que sí concierne con nuestro estudio de caso destacamos como, en la década del 2000, el Gobierno de la Provincia de San Luis, gracias a la legislación y, por lo tanto, en virtud del artículo 11 bis de la Constitución Provincial reconoce “la preexistencia étnica y cultural de los Pueblos Indígenas comprendiendo sus derechos consuetudinarios preexistentes, e inicia un proceso de reparación histórica que se traduce en una política indígena incluyente caracterizada por el respeto a los derechos individuales y colectivos” (Baldivieso y Carrasco, 2014: 4).

La restitución de las tierras incluye la construcción de viviendas, de un hospital para la población y de una escuela primaria para los niños de la Comunidad y de los pueblos cercanos; la edificación de estas últimas ha permitido a muchos estudiantes, que antes tenían un largo recorrido para asistir a clase, evitar estos desplazamientos y finalmente mejorar su acceso a la educación.

Creemos oportuno indicar que detrás de unas decisiones políticas (como la restitución de las tierras) subyacen unas intenciones y objetivos precisos, cuya investigación nos desviaría de nuestro objeto de estudio. Este último está conectado a la construcción y actividad de las escuelas en las comunidades originarias que es, a todos los efectos, una realidad. Y si consideramos que a nivel mundial la “oferta de servicios educativos para la niñez indígena está por lo general muy por debajo de los mínimos

4. Esta campaña de saqueo y despojo, nota con el nombre Conquista del Desierto, que se produjo entre 1878 y 1885; en realidad, inició con la colonización y conquista por parte de los españoles, a mediados del siglo XIV, cuando se empezaron a usurpar las tierras de los pueblos originarios para poder ampliar las fronteras del nuevo estado y para aprovechar de las riquezas naturales de las tierras.

recomendados, en comparación con otros sectores de la población” (Stavenhagen, 2007: 101), la edificación de estas escuelas es un primer paso para un acceso a la educación realmente democrático.

Las escuelas de las comunidades Huarpe y Ranqueles pertenecen a San Luis Digital⁵, un plan del 2007 que quiere integrar el territorio puntano a la Sociedad de la Información y del Conocimiento. Se trata de un proyecto instrumentado por la Universidad de la Punta (ULP) que se propone utilizar las posibilidades ofrecidas por la “autopista de la información”, implementada en la provincia en el 2004, una plataforma de infraestructura de telecomunicaciones y servicios de acceso común. El objetivo del plan es la inclusión digital de todos los habitantes del territorio, contribuyendo, de tal manera, al desarrollo en todos los niveles: económico, social, educativo y cultural.

5. Finquelievich, S., Prince, A (2010). El desarrollo de una provincia digital. Disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/N/N74/libros74/03FinquelievichL74.pdf>. San Luis: Universidad de la Punta

En efecto, el Estado y la Universidad de La Punta no quieren simplemente extender el acceso físico a las TIC a la gran mayoría de la población, sino que pretenden “ofrecer oportunidades sociales y culturales para que las comunidades accedan a los nuevos medios e incrementen sus propias representaciones culturales” (Finquelievich y Prince, 2010: 40).

El Plan de San Luis Digital desarrolla, entre sus puntos, la idea que las TIC no son en sí mismas el fin, sino un medio que permite el extenderse de otros procesos sociales y económicos. Se trata de un plan, a 20 años, cuyo objetivo es que los habitantes de la provincia ingresen de forma activa en la sociedad de la información y del conocimiento. En este sentido y, a nivel teórico, se plantean las mejores premisas para una sociedad alfabetizada digitalmente y de forma crítica.

Estudio de caso

La metodología utilizada para nuestro análisis ha sido el estudio de caso, gracias al cual nos hemos preñado entender la historia y la globalidad de nuestro objeto, algo esencial para comprender las unidades investigadas (Díaz De Salas, Mendoza Martínez y Porras Morales, 2011); a pesar de no probar hipótesis, esta metodología sugiere direcciones para estudios subsecuentes y en nuestras circunstancias el análisis de las dos escuelas digitales de las comunidades originarias nos ha permitido un acercamiento a su realidad de forma holística, planteando nuevas cuestiones y profundizando temas para estudios futuros. En efecto, de acuerdo a la tipología propuesta por Yin (1984/1989), hemos utilizado el estudio de *caso único con diseño holístico* (en Díaz De Salas, Mendoza Martínez y Porras Morales, 2011: 13) donde las dos escuelas públicas digitales de comunidades originarias determinan la totalidad del análisis.

Las preguntas que han guiado la investigación han tenido que ver con las modalidades de trabajo que desarrollan las comunidades originarias en su Curriculum: cómo articulan lo tradicional con la tecnología, cómo integran la alfabetización digital con otras competencias que son fundamentales en sus entornos, qué importancia le dan, qué tecnología utilizan, etc. y otras relacionadas con la propia historia e identidad de la comunidad; el objetivo del estudio ha sido dar cuenta de una experiencia que surge como resultado de las políticas de Estado implementadas en la provincia de San Luis (Argentina) para contribuir a la inclusión educativa de las comunidades Huarpe y Ranquel.

Para ello nos hemos servido de diferentes fuentes para recoger la información: entrevistas abiertas semiestructuradas, observación directa no participante y revisión de documentos bibliográficos.

La fase de preparación previa a la entrada al campo ha necesitado de más de un mes, tiempo necesario para acceder a personas dispuestas a colaborar con la investigación y para organizar las entrevistas en función de la disponibilidad. Incidimos en que se ha observado, en algunos casos, bastante preocupación por el hecho de que un investigador se acercara a las comunidades. No obstante, una vez explicado el carácter científico del estudio, las personas contactadas han mostrado gran interés y colaboración.

Retomando nuestra metodología y con el objetivo de concretarla, indicar que planificamos la realización de doce entrevistas abiertas y semi-estructuradas a profesores y maestros de las comunidades originarias que han determinado la muestra del trabajo y que han cubierto la totalidad del universo, ya que este se compone de doce personas (tres profesores fijos y dos profesores itinerantes -educación física y artística- para la comunidad Huarpe, y de cinco profesores fijos y dos itinerantes -música e inglés- para la comunidad Ranquel); además, se han entrevistado el jefe de las escuelas digitales, al director de las escuelas digitales, al actual Lonko de la comunidad Huarpe, y también al anterior, y a distintas personas involucradas con el programa de las escuelas digitales y de la Universidad de La Punta.

Las entrevistas se realizaron con el fin de comprender las categorías mentales de los entrevistados sin partir de ideas u conceptos predefinidos, tal y como indica Corbetta (2003: 345). Como es propio de entrevistas con estas características, el objetivo de la conversación fue, en todo momento, la “finalidad cognitiva” (ibíd.), para ello la entrevistadora creó una conversación guiada para poder comprender la alfabetización digital de un proyecto pionero y muy reciente como es el de las comunidades originarias Huarpe y Ranquel.

La otra técnica de recolección de datos ha sido la observación directa no participante por la cual la investigadora compartió algunas jornadas en las escuelas de las comunidades. Gracias a esta técnica, se observaron todos aquellos factores que constituyen la comunidad, que están relacionados con las prácticas educativas, y que son fundamentales para dar respuesta al funcionamiento específico que tienen las comunidades al interior de un sistema determinado como el de la provincia de San Luis.

La observación directa no-participante ha proporcionado a la investigadora descripciones del funcionamiento práctico de las escuelas, y el conocimiento del lugar, de sus alumnos, de sus maestros y de los habitantes de las comunidades, así como de las interacciones entre ellos; además de la experiencia y las sensaciones propias de la investigadora, como es propio de un estudio con estas características.

La observación no-participante no se ha realizado por un periodo muy prolongado, tal y como la tradición metodológica del siglo XX ha considerado imprescindible para validar esta técnica, sino que se ha limitado a algunas jornadas, ya que las nuevas teorías de la metodología consideran que un plazo breve es suficiente siempre y cuando lo que se quiere conocer sea una comunidad de pequeña escala (Corbetta, 2003), como era el caso de las escuelas de las comunidades Huarpe y Ranqueles.

Según Yin (en Díaz De Salas, Mendoza Martínez y Porras Morales, 2011: 12), el estudio de caso se caracteriza por su *sentido descriptivo* y su *interés comprensivo*, por esta razón hemos analizado, en el párrafo anterior, unas cuestiones denotativas y generales del plan de San Luis Digital para pasar ahora a comprender la alfabetización mediática en estos entornos teniendo en cuenta las identidades específicas de las poblaciones.

Las escuelas digitales de las poblaciones Huarpe y Ranquel

Las escuelas originarias Huarpe y Ranquel ofrecen cursos de educación primaria y secundaria y trabajan con una enseñanza de tipo modular, propia de las escuelas digitales, según la cual lo niños necesitan terminar unos módulos (y no unos grados) y se pueden auto gestionar en función de sus necesidades. El organigrama de las escuelas digitales prevé que se trabaje con cuatro niveles y agrupando a los alumnos por edades: de 5 a 6, de 7 a 11; de 12 a 18, y adultos de 18 años en adelante. Para permitir un mayor funcionamiento del curso, el número de los niños presentes en un grupo puede llegar a un máximo de 24 mientras que en las escuelas no digitales a un máximo de 30.

El modelo pedagógico de las escuelas digitales, y por ende de las originarias, se centra en la enseñanza personalizada donde cada alumno progresa según sus procesos personales de interiorización de los contenidos y de las experiencias, y a través del trabajo colaborativo; a esta dinámica se juntan las nuevas tecnologías como herramientas transversales y facilitadoras de contenido incrementando, de tal manera, las posibilidades de aprendizaje (Carrió Pastor, 2007). Cabe destacar la importancia que tiene en estos planes innovadores la formación del profesorado y, en este sentido, todos los docentes de las escuelas digitales pueden contar con un curso específico para aprender a utilizar la plataforma virtual y para conocer a fondo la dinámica de trabajo que esta conlleva.

El objetivo pedagógico de las escuelas está preparado para fomentar el SABER (contenidos prácticos y teóricos); el SER (cómo se presentan los niños delante de lo que aprenden) y el HACER (parte práctica). En este sentido el jefe de las escuelas digitales comenta: *“Si bien se procure que en todas las escuelas todos estos aspectos se tengan en cuenta y en partes iguales, es cierto que en las comunidades originarias se hace mayor hincapié en el HACER, considerando las características que estas tienen”*.

Por lo que concierne a la localización, las escuelas originarias se encuentran en una situación de total aislamiento: a la comunidad Huarpe se llega tomando la ruta 147 desde San Luis y desviándose unos pocos metros a la izquierda justo antes de llegar a la Provincia de San Juan. Un árido desierto, una vegetación muy escasa, la falta de agua y la presencia de un fuerte viento son algunas de las características de esta zona, donde, plantar o permitirse cultivos, aunque sean mínimos, resulta muy complicado; por esta razón, en esta Comunidad, una de las actividades principales es la cría de animales: ovejas, avestruces y, sobre todo, guanacos. Es importante destacar que a los Huarpes se les han devuelto las mismas tierras que sus antepasados ocuparon durante siglos adaptándose a las características del clima.

Condiciones bastantes diferentes presenta la Comunidad Ranquel, cuyo territorio es muy fértil y permite el florecer de los cultivos. A más de doscientos km al sur-este de la capital y tomando la ruta 27 se llega a esta comunidad después de haber atravesado un camino de dunas de unos cinco kilómetros hacia dentro; este espacio no coincide con el original que ocuparon los Ranqueles antaño, pero tiene características muy similares.

Escuela Huarpe: el uso de las TIC como puente entre lo digital y lo ancestral

Durante el curso 2015, en la escuela Huarpe, participan en las clases veintiséis alumnos de secundaria, diez de primaria y seis de infantil y el equipo docente que lleva a cabo las actividades cuenta con siete profesores de distintas áreas: tres profesores

itinerantes (provenientes de San Luis y que acuden a la escuela una vez por semana), dos profesores fijos que viven en la Comunidad, un profesor de robótica y uno de ajedrez.

En línea con lo que plantea el Plan de la Escuela Digital, a principio del curso, se entrega a cada niño un ordenador portátil para que tenga acceso a la Red y a la plataforma donde se desarrollan las actividades o se suben las tareas sugeridas. La conexión a la Red es todavía algo limitada (sólo 1 Mega por segundo) pero, en los próximos años, la promesa por parte del Gobierno es de una mejora, en este sentido. Sin embargo, actualmente, esto no es un factor que impida el uso de las nuevas tecnologías en las distintas propuestas pedagógicas y son muchos los profesores que nos han comentado utilizar software descargado previamente.

En secundaria, el estudio de los medios es central en las prácticas de ciencias sociales de los niños que cada mañana leen con toda la clase los titulares de “La república”, así nos lo comenta un profesor: *“Leemos la crónica de San Luis, y compartimos ideas y reflexiones sobre las noticias. De esta manera creamos nuestra agenda de lo que pasa a diario y no la que nos construyen desde fuera. Les he explicado cómo se arma una noticia y la pirámide de la información”*.

6. UNESCO, Diversidad lingüística y pluralismo en Internet. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/access-to-knowledge/linguistic-diversity-and-multilingualism-on-internet/> (última consulta 16/06/2016)

Esta experiencia ha contribuido a despertar el interés de los jóvenes tanto que han empezado a crear un diario digital armando un blog donde escriben sus noticias, comparten cuentos y leyendas de los Huarpes o suben sus propias creaciones poéticas. En este sentido la UNESCO⁶, hace hincapié sobre el acceso a lo digital recordando que este “debe incluir contenidos de calidad, no solamente los creados a nivel internacional o regional, sino también los elaborados localmente y en lenguas locales”.

Pero sobre el tema del idioma Huarpe volveremos más adelante. Nos centraremos ahora en lo decisivo que es para las personas de la comunidad contar con una tecnología que les ofrece el valor añadido del multimedia que, tal y como comenta un profesor, es algo fundamental para una comunidad con estas características: *“La tecnología les permite salir de esta realidad. Cuando estudiamos la matanza en San Luis o cómo nos dominaron los españoles, vemos muchas fotografías y les emociona mucho. Sin ellas no sería lo mismo. Con Internet cambió todo. Y en una comunidad originaria es imprescindible estar conectados por el tema del aislamiento. De esta forma no se quedan marginados y se les da igualdad”*.

Dicho aislamiento se supera con el uso de diferentes medios, por un lado los propios de la era digital y, por el otro, los medios de comunicación más tradicionales.

La radio que han creado en 2010 (frecuencia 94.5 MHz), por ejemplo, desempeña una importante función pedagógica a la vez que cumple con una “función social” conectando las personas de la comunidad a través de la difusión de su cultura. Este medio brinda a los estudiantes la posibilidad de practicar con una herramienta típica de la oralidad, ya que son ellos mismos quienes generan contenido y narraciones, algo fundamental para que se sientan parte del proceso de creación radiofónico. En este sentido, es importante recordar que los Huarpes han sido una población ágrafa (han tenido una tradición únicamente oral que carece de escritura), por lo tanto, su cultura se ha transmitido solo a través de la oralidad. Por todo ello, la radio representa un elemento esencial para que los miembros de la comunidad se reconecten simbólicamente con su pasado gracias a las relaciones tan estrechas que este medio tiene con la tradición oral y la narrativa (Fuenmayor y Antepaz, 2009: 9).

Además, la radio permite reforzar las identidades nacionales y disminuir la brecha que las comunidades indígenas tienen respecto a las zonas urbanas. El interesante trabajo

bibliográfico sobre la radio indígena de Cuesta Moreno (2012) describe diferentes estudios que, en América Latina, han evidenciado cómo este medio se presenta como un lugar privilegiado que permite la cohesión y el fortalecimiento de las culturas de los pueblos indígenas (Ramos y Díez, 2004: 10), contribuyendo a la difusión de su identidad porque posibilita el aprendizaje de su lengua (Laimé Pérez, 2009: 9).

El medio radiofónico es un sistema de comunicación totalmente inclusivo teniendo en cuenta que es el único medio que puede llegar a cualquier parte del mundo y el único capaz de trabajar cuando la conexión satelital falla. En este sentido, Sahagún argumenta que: “Si un medio de comunicación puede considerarse hoy verdaderamente global, entendiéndolo por global, que llega a todas partes sin distinguir clases, niveles de desarrollo, ni regímenes políticos, este es la radio y sólo la radio” (2004: 231); por lo tanto, para unas poblaciones donde aún existen problemas de conexión, el uso de un medio como este ofrece la oportunidad de mantener siempre vivo su flujo de comunicación dentro y fuera de la población.

Por su parte, las redes sociales se figuran como la herramienta de la acción para la colectividad ya que favorecen los contactos con Huarpes pertenecientes a otras comunidades del país y, a la vez, ofrecen la oportunidad de compartir su experiencia a las otras poblaciones originarias que reclaman los mismos derechos. Efectivamente, las nuevas tecnologías brindan a la Comunidad Huarpe la posibilidad de entrelazar vivencias características de sus tradiciones ancestrales con experiencias propias de los entornos digitales, contribuyendo a recuperar parte de su cultura, haciendo conocer su situación socio-política al resto del mundo y constituyéndose como portavoz de un mensaje esperanzador para todas aquellas comunidades que aún están en proceso de recuperación identitaria.

Los niños, por ejemplo, pueden observar dentro de la comunidad cómo se saca la lana de la llama, uno de los animales que desde siempre han criado los Huarpes, para sucesivamente, en clase, profundizar, gracias al acceso a la tecnología, sus conocimientos sobre este animal, cuya experiencia práctica les ha generado interés. Así nos lo explica uno de sus profesores: *“Les encanta buscar otras especies de llamas de otras zonas de América Latina para comparar con las de acá, así como les estimula leer información detallada a nivel biológico (cómo dan a luz, cuánto viven, etc...) y tras la experiencia en la comunidad y la que realizan con nosotros elaboran un texto que en ningún momento tendrá que ser un “corta y pega” si no un texto explicativo donde argumentan lo que han encontrado. La idea general a nivel educativo es de analizar y experimentar con la realidad que nos rodea y luego buscar información en la web sobre las cosas que hemos hecho”.*

La comunidad está compuesta por treinta familias que viven de la cría de animales, trabajan el cuero y realizan artesanías con hilado de lanas; sin embargo, actualmente, estas actividades propias de la población se están dando sólo en parte en los currículos de la escuela y, teniendo en cuenta que son elementos que distinguen su identidad y que deberían estar presente en la vida diaria de los niños, las diferencias entre el currículo de la escuela Huarpe con una escuela rural no es mucha.

No obstante, uno de los proyectos para el futuro, prevé la implementación de un taller extra-escolar para que se mantengan las costumbres de la comunidad y se incluyan, por ejemplo, experiencias con tejidos, madera, cuero, o alimentos, para aprender a cocinar. Observamos que se están marcando las premisas, también a nivel educativo, para un proceso de recuperación de identidad que es lento y que pide tiempo. Asimismo, se ha podido comprobar que el camino para que se cumpla el derecho a la inclusión digital aún es largo y, a pesar de prácticas enriquecedoras

y constructivas presentes en la escuela, aún son muchos los niños que no están familiarizados con las TIC y, el simple uso de las mismas, les genera dificultades. En este sentido, una profesora nos ha comentado: *“Los niños utilizan mucho Facebook, pero si les comentas de realizar algún trabajo en Word ya les cuesta más. Por lo general, noto que les cuesta mucho teclear y que tienen problemas de motricidad fina porque muchos han entrado al colegio muy tarde, asimismo les cuesta mucho la manipulación de los materiales, y son más limitados con las palabras. Bajo mi punto de vista, aquí necesitarían un currículo con más experiencias y casos prácticos que teóricos”.*

La Identidad de los Huarpes

7. Diego Escolar es Investigador del CONICET en el CRICYT: Centro de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (Mendoza) y docente del Doctorado en Ciencias Sociales -UNCuyo.

Silenciados durante muchos siglos por la violencia de los españoles, los Huarpes se encerraron en sí mismos de tal forma que es común leer que se habían extinguido. En este sentido, Escolar ⁷, antropólogo y experto sobre estudios en aboriginalidad, que ha investigado durante más de diez años sobre esta población, comenta: *“mientras la producción historiográfica y etnográfica insistió en considerar a la región como “libre de indios”, una vasta literatura recurrió como un mantra a la descripción de paisajes culturales huarpes y una subsumida identidad aborígen de su población rural”* (2007: 17).

En efecto, actualmente, según los datos del Conicet de la Provincia de Mendoza existen 12.710 descendientes de esta población en la región de Cuyo (y casi dos mil en la Provincia de Buenos Aires); por lo tanto, su presencia en el territorio no solo es muy fuerte, sino que se destaca por la necesidad actual que manifiestan de reencontrar su espacio y para reconectarse con su gente. No hay que olvidarse que los Huarpes, juntos con las otras comunidades indígenas de América Latina, representan alrededor de un 10% del total de la población regional (Civallero, 2008).

Sobre el proceso de los “silenciados de la historia”, Olga Rodríguez, profesora de la Universidad Nacional de Cuyo, comenta: *“La colonización impuso a los Huarpes su cultura hegemónica, produciendo una aculturación tan fuerte como profunda que llegó, tristemente, a generar autodiscriminación. Reconocerse indio era asumirse humillado, explotado y denigrado en su condición humana y cultural, de ahí que objetivamente no se reconocieran Huarpes, y se definieran como puesteros, como mestizos, como descendientes”.*

Teniendo en cuenta que entender la complejidad de una población como la Huarpe, es algo que requiere un trabajo de por sí, nos hemos limitado, con estas descripciones, a contextualizar un poco más su identidad en un marco determinado, pero no es nuestra intención entrar en un estudio muy analítico sobre la misma ya que, sin una investigación específica, se podría caer en simplificaciones de unos hechos, donde factores políticos, históricos y culturales se han conjugado de diferentes maneras para articular y construir la realidad.

Por todo ello, nos ceñimos a analizar su escuela digital, dentro del proceso de devolución de sus tierras, que ha tenido, entre otras finalidades, la de valorar y permitir el renacer de la identidad Huarpe. En este sentido, la Lonko Pascuala Carrizo Guakinchay de la Comunidad comenta: *“Antes del 2006 no existíamos y es más si ves el mapa de los censos a lo que corresponde nuestra zona aparece una mancha blanca, no éramos nadie. Vivíamos amontonados en un espacio muy pequeño, no teníamos agua, luz, caminos y ahora tenemos acceso a todo ello”*

Según cuenta la Lonko, eran muchas las personas de la comunidad que abandonaban la tierra por falta de recursos y por una consecuente caída en la pobreza más grave. El área de los Huarpes, hacia mediados del siglo XX, empezó a sufrir un proceso muy

acelerado de sequía de sus lagos donde el pastoreo trashumante y el trabajo rural eran los que determinaban la economía de la zona (Saldi, 2015).

Así sigue Pascuala: *“Se desmantelaban familias porque iban a vivir a otros lugares que no eran suyos y las familias separadas pasaban por un proceso de tristeza y como sabes, la tristeza genera enfermedades. Estamos hablando de un grupo humano con muchas necesidades. La situación era ya muy grave, la laguna se había secado y se nos habían quitado extensiones de campo que utilizábamos para pastear. Y claro, cambiar los hábitos significa cambiar la cultura”.*

Esta situación producía enormes efectos también a nivel de educación: antes de la devolución de las tierras eran muchos los niños y las niñas que se veían privados de su derecho de ir a clase y que, en consecuencia, estaban perdiendo años clave de su infancia debido a que las únicas escuelas existentes estaban muy alejadas de la comunidad.

En un plan donde se intenta hibridar técnicas ancestrales con competencias digitales, se observa el hecho de que a muchos de los programas previstos aún le ha faltado el tiempo de la concreción; en este sentido, lo que actualmente más se está echando en falta, para poder distinguirse como escuela originaria auténtica, es un maestro de lengua Huarpe. Así comenta el jefe de las escuelas digitales: *“Existen los elementos para una educación excelente gracias a lo digital, pero a la vez deberían de tener un proceso de continuidad con sus características propias. Sería imprescindible que tuviesen un maestro de lengua”.*

El idioma Huarpe es muy complejo porque se cuentan muchas variedades en función del territorio donde se habla y encontrar un maestro de esta lengua y dispuesto a desplazarse no es tarea fácil; sin embargo, es fundamental implementar en territorio argentino un sistema educativo fuerte también en la inclusión lingüística de las comunidades originarias, cuyos idiomas son vehículos fundamentales para mantener vivas sus culturas. Cada lengua es el medio y la manifestación del conocimiento que tenemos del mundo y símbolo irremplazable de la identidad del pueblo que la habla. Así nos lo comenta el Lonko Calderón: *“Se pueden contar cosas sobre nosotros “con nuestra voz”. Es muy importante, un maestro de idioma huarpe es, antes que nada, un maestro de vida, porque los maestros de idioma son personas que a lo mejor ni siquiera han terminado la primaria, pero que pueden enseñar a los niños muchas cosas sobre nuestras orígenes”.*

Afortunadamente para mediados del 2016 la escuela ya contará con un maestro de esta lengua.

Unas de las dificultades mayores que se atribuyen actualmente a las personas de la Comunidad Huarpe tiene que ver con su “problema de apertura” hacia la sociedad y con su necesidad de aislamiento. Sin embargo, a la luz de lo que hemos comentado al principio de este apartado, el camino hacia la integración, después de tanta opresión, es un viaje lento que necesita tiempo y, sobre todo, voluntad por parte de la sociedad entera. En efecto, no se trata de un proceso exclusivo de la comunidad indígena porque, por su parte, después de tantos años de aislamiento, necesita capacidad para aprender nuevamente el reto de la convivencia, sino del camino de todo un país que aspire a una evolución que sea auténticamente intercultural. En este sentido la Lonko Pascuala comenta: *“Nosotros queremos estar dentro de la provincia, ser visibles y serlo con nuestra identidad. El proceso es largo porque hay que tener en cuenta que hemos estado más de quinientos años con la opresión y sólo diez con nuestro espacio y derechos y que hace relativamente poco hemos empezado a recuperar nuestras raíces. Los pueblos originarios han sido ninguneados durante mucho tiempo”.*

Alfabetización digital en la escuela Ranquel y su relación con lo originario

La escuela Ranquel para el curso 2015 cuenta con veintisiete chicos y chicas: dieciséis de escuela primaria y diez de secundaria; los profesores itinerantes (que viven en San Luis y se desplazan una vez a la semana hacia la comunidad para dar la clase) son tres y cuatro son los profesores que viven en la comunidad cubriendo las siguientes áreas: ciencias sociales, matemática, ciencias naturales, tecnología y además un veterinario.

La alfabetización digital en la Comunidad Ranquel ha pasado por un proceso que ha necesitado de un imprescindible tiempo de adaptación y formación del profesorado y que actualmente goza de un buen nivel, debido a que a los alumnos se les enseña no solo el manejo práctico de las nuevas tecnologías sino su uso más crítico. En este sentido, los maestros han comentado que una vez que los niños tienen la habilidad suficiente para el manejo práctico de las TIC, su preocupación principal es enseñar sobre un uso crítico de las mismas: haciendo lectura de imágenes, deconstrucción de mensajes, y análisis profundos de los textos. Y siempre teniendo en cuenta que se trata de educación en una comunidad originaria.

El discurso de esta profesora nos ayuda a comprender esta realidad: *“La computadora es el nuevo libro de los niños, es su biblioteca y para una escuela tan sumamente aislada es muy importante, a nivel práctico, poder contar con las nuevas tecnologías que conectan los niños a las otras personas de otras comunidades y al resto del mundo. Además de esta forma tenemos el acceso a un material que para nosotros sería prácticamente imposible adquirir (...) Más allá de un uso práctico de las tecnologías nos interesa que conozcan el significado profundo de estas herramientas, qué peligros y qué posibilidades hay detrás...y es una tarea difícil claro, pero estamos en ello”.*

En la escuela se está trabajando para que en el currículo actual vuelvan y vivan distintas tradiciones del pasado. Y bajo esta perspectiva se están realizando distintas acciones. Por ejemplo, practicando con los niños modalidades para “extraer los colores de la naturaleza”, como se hacía antaño en la comunidad, sacando la semilla de la planta del algarrobo para utilizarla como pintura; o creando pequeños muñecos atrapasueños, objetos característicos de los Ranqueles. Los animales son parte fundamental de la vida de los niños considerando que sus padres, en muchos casos, se encargan de criarlos en los amplios espacios de la Comunidad. Para poder conectar esta experiencia familiar a la educación, los veterinarios acuden dos veces a la semana a la escuela para enseñar cuestiones básicas sobre el cuidado y la biología de los animales.

Desde hace bastante tiempo, la Comunidad cuenta con el apoyo de un profesor que se encarga de que la cultura Ranquel siga viva a través de la enseñanza de su idioma a los más pequeños. Desafortunadamente, no se ha podido tener un profesor de forma constante y solo entre 2009 y 2010 ha podido estar un año completo; no obstante, se destaca la intención de la comunidad de ser viva y conectada a sus raíces.

Además, a partir del curso del 2016 los niños contarán con una profesora que trabajará en este sentido, gracias al apoyo de la “Machi”, o sea la persona encargada de las ceremonias, que enseñará a los niños costumbres típicas de los Ranqueles a través de la asignatura de “cultura originaria”.

Como en otras escuelas, en los niños de la comunidad Ranqueles destaca la espontaneidad para aprender sobre el mundo digital y su capacidad para ser autodidactas, así lo comenta esta profesora: *“Grabaron un video excepcional, y la verdad es que yo no les enseñé nada sobre como grabar, sobre el guión, ellos lo hicieron todo. Hay niños que tienen una*

habilidad diría casi innata con estos medios; pero hay otros que vienen muy desorientados que no saben cómo utilizar Word o Power point, no es cierto que llegan al cole sabiéndose ya todo y muchos andan bastante perdidos”.

A nivel didáctico en la escuela se utiliza un libro digital, donde hay mucho material sobre el uso de las nuevas tecnologías y donde se presta especial atención a los peligros que estas conllevan. En este sentido la misma profesora comenta: *“Tenemos una parte importante que es prevención de riesgos en la web sobre qué es el chat que es el Facebook, cómo se usa, y la verdad es que ellos ahora descubren un poco la teoría de muchas cosas que hacían mal y de forma espontánea y cuyo significado y sentido era algo desconocido. La espontaneidad es muy buena para algunas prácticas, pero hay determinadas cuestiones que necesitan pautas educativas”.*

La capacidad de encontrar equilibrio queriendo alfabetizar digitalmente a niños de comunidades originarias, trae un riesgo que no es secundario. Así nos lo ha aclarado esta docente: *“Estos son niños muy auténticos aún, y muy poco contaminados y la verdad es que me encantaría que se quedasen como tal, todavía no tienen malicia ni muchas cosas que tienen coetáneos suyos que están todo el día enchufados y que viven en las ciudades”.*

Efectivamente la observación directa de los niños de la escuela durante el recreo nos ha permitido comprobar que, en su tiempo libre, a diferencia de alumnos de otras escuelas de diferentes entornos, eligen actividades lúdicas que no tienen relación ninguna con lo tecnológico. Además, podemos observar que la opinión tan difundida sobre unos niños hábiles con la tecnología, simplemente por pertenecer a la generación que ha crecido rodeada de pantallas, se desmitifica también en el campo de las redes sociales, tal y como sugiere esta profesora: *“A pesar de tener acceso a las redes sociales muchos de ellos no son fanáticos y te declaran que es mejor conocer las personas en carne y hueso”.*

Concluyendo esta descripción sobre la comunidad Ranquel añadimos un dato que nos ha aportado otra profesora que nos ayuda a comprender un poco más la cuestión histórica y nacional del país con respecto a las comunidades originarias: *“En la escuela originaria no se celebra el 11 de septiembre, que se conmemora el aniversario de la muerte de Domingo Faustino Sarmiento⁸. Este día es observado por las escuelas primarias. Sarmiento hizo matar muchos indios así que me negué en celebrar esta fiesta en una escuela originaria. Sería una auténtica contradicción. Por lo tanto, el 12 de octubre trabajamos normalmente y el 11 de octubre si nos lo tomamos como feriado y lo consideramos como el último día de libertad”.*

Reflexiones finales

Se observa que existe una diferencia muy marcada en la ciudad de San Luis, entre las personas que apoyan y consideran positivo el desarrollo de las escuelas digitales en las comunidades originarias, y otras que son muy escépticas hacia un proyecto que solo pueden observar como “creado con fines políticos antes que sociales”; además, muchas niegan que aún existan descendientes Huarpes y Ranqueles y que, por lo tanto, no ven necesario lo que “se ha montado por estas comunidades”.

Es nuestro deber como investigadores, relevar este dato, que se ha podido comprobar gracias a la inmersión en el territorio puntano durante seis meses; y si bien en todas las cuestiones educativas subyacen siempre unos factores políticos con intereses muy precisos, no es objetivo de este trabajo explorar estas dimensiones ya que nos alejarían del objeto de estudio de la alfabetización digital. Lo que hemos podido comprobar, gracias al estudio de caso, es que son muchos los acontecimientos que han ocurrido a las poblaciones originarias Huarpe y Ranqueles en los últimos años: la

8. Domingo Faustino Sarmiento, ha sido un político, escritor, docente, periodista, militar y estadista argentino y destacó por su lucha para la educación pública. A la par de su impulso al desarrollo del país, se señalan, entre otros temas las levas forzadas de gauchos para luchar contra los indígenas. Incluimos algunos fragmentos de su amplia bibliografía sobre su idea de los indígenas: El Indígena: “¿Lograremos exterminar los indios? Por los salvajes de América siento una invencible repugnancia sin poderlo remediar. Esa calaña no son más que unos indios asquerosos a quienes mandaría colgar ahora si reapareciesen. Lautaro y Caupolicán son unos indios piojosos, porque así son todos. Incapaces de progreso. Su exterminio es providencial y útil, sublime y grande. Se los debe exterminar sin ni siquiera perdonar al pequeño, que tiene ya el odio instintivo al hombre civilizado”. “El Progreso”, 27/09/1844, “El Nacional”, 19/05/1887, 25/11/1876 y 08/02/1879. Disponible en: <http://www.fmmeduacion.com.ar/Historia/Notas/sarmiento.htm>

devolución de sus tierras ha sido el primer paso para que pudiera empezar un proceso de integración y respeto a las identidades originarias. En este sentido, la construcción de las escuelas digitales no sólo es un hecho que mejora las posibilidades para una educación de base, sino que se preocupa de conectar estas comunidades con la sociedad de la información, contribuyendo a la participación y conexión de los pueblos con sus entornos. La tecnología se constituye como el medio para permitir que una cultura se vuelva a difundir en un territorio donde es imprescindible la formación de ciudadanos tolerantes con las diferencias y abiertos al cambio social. La aceptación cultural vinculada con un sólido proceso de integración deberían ser los elementos que constituyeran el compromiso de un país que tiene el privilegio de contar con diferentes comunidades que aportan distintas miradas; un país donde las divergencias deberían sumar en la fuerza social global. Desafortunadamente, esta necesidad no ha tenido el suficiente peso en el debate sobre la integración de las comunidades originarias. Este estudio de caso pretende, entre otras cosas, contribuir a definir y a describir la realidad educativa actual de dos comunidades cuyos trasfondos políticos muchas veces pueden oscurecer la realidad.

Los proyectos educativos, que se han empezado a implementar en estas comunidades, donde se conjugan lo digital con lo ancestral, anhelan a unas escuelas que reivindicquen su identidad y se conecten con una sociedad digital. El plan de San Luis Digital no está exento de una brecha entre la teoría y la praxis. No obstante, se destacan las intenciones para que el proyecto funcione. Además, las transformaciones y procesos de integración son lentos y muy en sintonía con la idiosincrasia de cada comunidad. Imponer las pautas y ritmos del cambio sería volver a la lógica hegemónica colonizadora y se podría caer en un proceso de asimilación cultural que inevitablemente devaluaría la identidad de las comunidades originarias. Existe un cierto empeño, en el ciudadano “políticamente correcto” en apoyar políticas sociales donde luzcan la multiculturalidad y xenofilia. Y entendemos que la cuestión de la integración es algo complejo que se mueve en un mundo globalizado y líquido donde las identidades son más sujetas al cambio y en ellas se pueden observar “combinaciones muy diversas de herencias, préstamos y sentimientos de lealtad y pertenencia” (Terrén, 2005: 7). Sigamos investigando y apostando a estos procesos para que la acción de la transformación sea un pacto colectivo, paulatino y respetuoso.

Bibliografía

- » Aparici, Roberto, coord. 2010. *Educomunicación más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa
- » Baldivieso, Silvia y Selín Carrasco. 2014. Escuela pública digital en pueblos originarios. La propuesta de la Universidad de la Punta para las comunidades Ranquel y Huarpe de la provincia de San Luis, Argentina. En *RED - Revista de Educación a Distancia*. No. 41. <<http://www.um.es/ead/red/41/carrasco.pdf>> [Consulta: 10 junio 2016].
- » Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron. 1979. *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- » Carrió Pastor, María Luisa. 2007. Ventajas del uso de la tecnología en el aprendizaje colaborativo. En *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 41/4. <<http://rieoei.org/1640.htm>> [Consulta: 10 junio 2016].
- » Civalero, Edgardo. 2008. Culturas ancestrales en universos modernos En *Digithum*. No. 10. <<http://www.uoc.edu/digithum/10/dt/esp/civalero.pdf>> [Consulta: 10 junio 2016].
- » Corbetta, Piergiorgio. 2003. *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. Madrid: McGraw-Hill.
- » Cuesta Moreno, Oscar Julián. 2012. Investigaciones radiofónicas: de la radio a la radio indígena. Una revisión en Colombia y Latinoamérica. En *Ánfora*. Vol. 19, no. 33, 165-183. <<http://www.redalyc.org/html/3578/357834267008/>> [Consulta: 10 junio 2016].
- » Díaz De Salas, Sergio A.; Víctor M. Mendoza Martínez y Cecilia M. Porras Morales. 2011. Una guía para la elaboración de estudios de caso. En *Razón y Palabra*. Vol. 16, no. 75. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199518706040>> [Consulta: 10 junio 2016].
- » Escolar, Diego. 2007. *Los dones étnicos de la nación*. Buenos Aires: Prometeo.
- » Ferrés, Joan. 2014. *Las pantallas y el cerebro emocional*. Barcelona: Gedisa.
- » Finquelievich, Susana y Alejandro Prince. 2010. *El desarrollo de una provincia digital*. La Punta, San Luis: Universidad de La Punta. <<http://www.razonypalabra.org.mx/N/N74/libros74/03FinquelievichL74.pdf>> [Consulta: 10 junio 2016].
- » Fuenmayor, Miguel Antonio y Oscar José Antepaz. 2009. La comunicación radial intercultural bilingüe en el Zulia. En *II Congreso Invecom*. Asociación de Investigadores Venezolanos de la Comunicación. Venezuela <<http://congreso-invecom.org/index.php/invecom2009/invecom2009/paper/view/46/51>> [Consulta: 10 junio 2016].
- » García Matilla, Agustín. 2002. *Educomunicación en el siglo XXI*. <http://www2.uned.es/ntedu/asignatu/7_Agutin_G_Matilla1.html> [Consulta: 14 junio 2016].
- » Gutiérrez Martín, Alfonso. 1997. *Educación multimedia y nuevas tecnologías*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- » Kantor, Débora. 2008. *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del estante.
- » Kress, Gunther. 2005. *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada: El Aljibe.

- » Laime Pérez, Franz Gabriel. 2009. *Radiodifusión boliviana Aymara en el fortalecimiento del pueblo Aymara más allá de las fronteras*. Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón. Tesis de Maestría.
- » López López, Pedro y Toni Samek. 2009. Inclusión digital: un nuevo derecho humano. En *Educación y Biblioteca*. No. 172, 114-118.
- » Núñez Delgado, María del Pilar y José Antonio Liébana Checa. 2004. Reflexión ética sobre la (des)igualdad en el acceso a la información. En *Comunicar*. Vol. 22, 39-45.
- » Pimienta, Daniel. 2007. *Digital Divide, Social Divide, Paradigmatic Divide*. <http://funredes.org/mistica/english/cyberlibrary/thematic/Paradigmatic_Divide.pdf> [Consulta: 9 junio 2016].
- » Ramos, J. y A. Díez. 2004. Viejas y nuevas tecnologías. El servicio de avisos de las radios indigenistas de México. En Bruce, G., ed. *Secreto a voces. Radio, NTICs e interactividad*. Roma: Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación.
- » Saldi, Leticia. 2015. Huarpes no tan huarpes y hombres modernos: interpe-laciones étnicas y disputas por las últimas tierras irrigadas en Mendoza (Argentina). En *AIBR Revista de Antropología Iberoamericana* Vol.10, no.2, 203-229. <<http://www.aibr.org/O/index.php/aibr/article/view/290/320>> [Consulta: 14 junio 2016].
- » Sahagún, Felipe. 2004. *De Gutenberg a Internet. La Sociedad Internacional de la Información*. Madrid: Fragua.
- » Scolari, Carlos A. 2015. *Tecnologías del hambre y hambre de tecnologías. De Caparrós a Martel (y regreso)*. <<https://hipermediaciones.com/2015/08/26/tecnologias-del-hambre-y-hambre-de-tecnologias-de-caparros-a-martel-y-regreso/>> [Consulta: 9 junio 2016].
- » Stavenhagen, Rodolfo. 2007. *Los pueblos indígenas y sus derechos*. México: UNESCO. <<http://www.cinu.org.mx/prensa/especiales/2008/Indigenas/libro%20pdf/Libro%20Stavenhagen%20UNESCO.pdf>> [Consulta: 9 junio 2016].
- » Tamagno, Liliana. 2011. Pueblos indígenas. Racismo, genocidio y represión. En *Corpus. Archivos virtuales de la alteridad americana*. Vol 1, no 2. <<http://corpuserchivos.revues.org/1164>> [Consulta: 14 junio 2016].
- » Terrén, Eduardo. 2005. ¿Por qué se desprecia tanto la asimilación cultural? Algunas enseñanzas de la investigación sobre la integración de las segundas generaciones. En *Actas de Conferencia Sociología de la Educación*. Sesión 6. (septiembre 2005; Santander). <http://campus.usal.es/~aeduardoterren/Documentos/Por_que_%20se%20desprecia%20_tanto_%20la%20_asimilacion%20_cultural_Eduardo_Terren.pdf> [Consulta: 14 junio 2016].
- » Yin, Robert K. 1984/1989. *Case Study Research: Design and Methods*. Applied Social Research Methods Series. Newbury Park, CA: Sage.