

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DEL ESTERO
República Argentina

NUEVAS PROPUESTAS

ISBN 2683-8044
XLI VOL. NRO. 58
EDICIONES UCSE 2022
Revista incluida en Catálogo Latindex v1.0

Las políticas educativas de inclusión digital: Un breve recorrido por los programas Conectar Igualdad, Aprender Conectados y el emergente Plan Federal Juana Manso

The educational policies of digital inclusion: A brief tour of the programs Connect Equality, Learn Connected and the emerging Juana Manso Federal Plan.

Cecilia Ibañez

Resumen

Comprendidas como parte del “piso” de derechos que el Estado debe garantizar, en las últimas décadas, irrumpieron en Latinoamérica numerosas experiencias educativas de inclusión digital. En este contexto surge el Programa Conectar Igualdad, en el año 2010, durante la Presidencia Fernández de Kirchner. Adoptando el modelo 1 a 1, se proponía reducir la brecha digital y social en las escuelas públicas secundarias. Sin embargo, a partir del año 2016, este programa ingresó en una etapa de transición que finalizó con la llegada del Programa Aprender Conectados (2018), alejándose del modelo 1 a 1 y focalizándose en el equipamiento escolar y en la alfabetización digital. Durante el transcurso del 2020, en plena pandemia del Covid-19, emerge el Plan Federal Juana Manso, intentando retomar algunos trazos del Conectar Igualdad.

En base a ellos nos proponemos describir la trayectoria de las políticas de inclusión digital en Argentina, correspondiente al periodo 2010-2020. Para el cumplimiento de los objetivos desarrollaremos una estrategia metodológica consistente en una revisión de los principales aportes de la literatura pertinente, un análisis e interpretación de documentos oficiales e instrumentos normativos específicos, mixturado con información obtenida de entrevistas en profundidad.

Palabras clave: Políticas Educativas, Inclusión Digital, Programa Conectar Igualdad, Programa Aprender Conectados, Plan Federal Juana Manso.

Abstract

In recent decades, numerous educational experiences of digital inclusion have burst into Latin America, understood as part of the "floor of rights that the State must guarantee. In this context, the "Conectar Igualdad Program" arose in 2010, during the Fernández de Kirchner Presidency. Adopting the 1 to 1 model, he set out to reduce the digital and social Gap in public secondary schools. However, as of 2016, this program entered a transition stage that ended with the arrival of the "Aprender Conectados Program" (2018), moving away from the 1-to-1 model and focusing on school equipment and digital literacy. During 2020, the Juana Manso Federal Plan arises, in the middle of the Covid-19 Pandemic, trying to retake some traces of connecting Equality.

Based on them, we propose to describe the digital inclusion policies in Argentina and subsequently identify the changes and continuities. To fulfill the objectives, we will develop a methodological strategy that includes a review of the main contributions of the relevant literature, an analysis of official documents and an interpretation of specific normative instruments, mixed with information obtained from in-depth interviews.

Keywords: Educational policies, Digital Inclusion, Conectar Igualdad Program, Aprender Conectados Program, Federal Plan Juana Manso.

Introducción

Consideraciones iniciales

En sintonía con una creciente tendencia regional, el inicio del siglo XXI estuvo marcado por el acontecer de las políticas de inclusión digital, en las que se inscribieron en una serie de intervenciones oficiales que ilustraron sobre el regreso del Estado en materia de inversión social. Asimismo, la emergencia de estas políticas públicas orientadas a introducir las TIC en el ámbito educativo reafirmaba y consolidaba definitivamente la importancia de las tecnologías de la información y comunicación en el escenario regional y local, asignándole variadas significaciones. En este contexto surgió el Programa Conectar Igualdad (en adelante PCI), en abril del año 2010, durante la administración de Cristina Fernández de Kirchner. Con el principal objetivo de reducir la brecha digital y social, el programa reprodujo el Modelo 1 a 1, apuntando a la incorporación gradual de las TIC desde una perspectiva inclusiva, que consistió en la entrega de una computadora portátil a todos los estudiantes y docentes de las escuelas públicas secundarias. También se incluyó a las escuelas de educación especial e Institutos de Formación Docente. Posteriormente, se incorporó el Programa Nacional Una Computadora Para Cada Alumno destinado a todos los alumnos y docentes de las escuelas secundarias técnicas (Resolución CFE N.º 114/10, 2010).

El PCI se proponía impactar principalmente en aquellos sectores sociales atravesados por la crisis económica y social de 2001, que por diversas causas (informalidad laboral, desocupación, etc.) cayeron en la pobreza o indigencia. Con esta lógica, se inició un

proceso que consistió en la distribución de equipamiento, formación y capacitación a los docentes con el objetivo de lograr una apropiación del programa en el ámbito escolar y, consecuentemente, en las prácticas educativas. Sin embargo, la continuidad del programa comenzó a peligrar a partir del año 2016, con motivo de la renovación de las autoridades nacionales. Desde entonces, el PCI ingreso en una etapa de transición que implicó la incorporación de una serie de modificaciones en su contenido.

A principios del año 2018 el PCI fue sustituido por el Programa Aprender Conectados (en adelante PAC) sustentado en un paradigma diferente que significó el abandono del Modelo 1 a 1. Por tal motivo, adoptaron una serie de medidas que fueron interpretadas por la nueva administración como nuevas demandas educativas edificadas sobre el concepto de la alfabetización digital. Tales cambios se apoyaban en las transformaciones del escenario social, político y educativo acontecidas en los últimos años.

Finalmente, el inicio del año 2020 estuvo marcado por la irrupción abrupta y la vertiginosa expansión de la pandemia del Covid-19 a escala planetaria. Inmediatamente, en nuestro país, se dispuso de las medidas A.S.P.O [Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio], que implicó el cese y cierre de vastas actividades. En el ámbito educativo, ante la suspensión de las clases presenciales se dispuso de la continuidad pedagógica a distancia, denominada también como educación remota. En la mayoría de los casos supuso, la intermediación de los entornos virtuales, que implicó una suerte de virtualización forzada (Di Piero y Chiappino, 2020; Ibañez y Hernández, 2020) que apuntó a brindar una celeré respuesta ante la EMERGENCIA. Atento a ello, en el segundo semestre del 2020, se dispuso el lanzamiento del Plan Federal de Juana Manso (en adelante PFJM).

Acorde al recorrido precedente, en el presente trabajo nos proponemos caracterizar la trayectoria de la política de inclusión digital en el período 2010-2020. A partir de ello, pretendemos reflexionar sobre las particularidades que presentaron cada uno de estos proyectos educativos. Asimismo, pretendemos identificar los cambios y continuidades emergentes entre los programas en el periodo bajo tratamiento. Para concretar los objetivos, el trabajo se distribuirá en las siguientes secciones: 1)- Recorrido de los antecedentes de la política de inclusión digital previos al periodo bajo tratamiento. 2)- Caracterización de las políticas educativas de inclusión digital durante el periodo 2010-2020. 3)- En la tercera sección, nos abocaremos al análisis de las modificaciones de la política de inclusión digital en términos de rupturas y continuidades. 4)- finalmente, en la última sección realizaremos algunas reflexiones sobre la trayectoria de las políticas educativas de inclusión digital teniendo en cuenta el presente pandémico 2020 -2021.

Para el cumplimiento de los objetivos planteados desarrollaremos la siguiente estrategia metodológica que comprenderá las tareas de recolección de datos e información. i) análisis bibliográfico a partir de la lectura de las contribuciones

específicas sobre el tema. ii) análisis de documentos públicos e instrumentos normativos pertinentes. iii) recolección de material empírico proveniente de entrevistas en profundidad a integrantes de los equipos jurisdiccionales (Santiago del Estero) a cargo de la implementación de los programas bajo tratamiento.

1. Los modelos de inclusión digital

Las políticas de inclusión de tecnologías en el ámbito educativo latinoamericano comenzaron en la década de los ochenta, pero adquieren mayor activismo recientemente en los noventa. Además , consideramos necesario resaltar dos características singulares en este proceso. Por un lado, la mayoría de las experiencias regionales contaron con el impulso y acompañamiento del Estado (Moguillansky, Fontecoba y Lemus, 2016); y por otro lado, como lo expresó acertadamente Morales (2015) “la incorporación tecnológica en el campo educativo se presenta como elemento dinamizador de las transformaciones previstas para la escuela” (p. 31).

Diferentes estudios y abordajes sobre la introducción de las TIC en el ámbito educativo se efectuaron a lo largo de estas décadas. Entre ellos, consideramos pertinente mencionar la clasificación realizadas tanto por Artopoulos y Kozak (2012) y Lugo y Brito (2015) quienes aportaron modelos de referencia respecto a los antecedentes regionales en materia de política inclusión digital¹, identificando la existencia de tres etapas:

1° Etapa:

La era de los laboratorios. Podemos situar temporalmente este periodo a fines de la década de los '80 y los '90. La misma contó con el impulso de diversos programas estatales destinados a proporcionar infraestructura a los establecimientos educativos, ya sean estos recursos destinados a la creación o fortalecimiento de laboratorios o aulas de informática. En nuestro país, a partir de la década de los noventa se lanzaron diversos programas destinados a equipar a las escuelas en los distintos niveles y modalidades, entre los cuales se encuentran: el Programa de Mejoramiento de la Enseñanza Media, conocido como PRODYMES II [1997] que se insertó como parte del proceso de transformación del sistema educativo en el marco de la implementación gradual de la Ley Federal de Educación. Otro programa desarrollado fue Plan Social Educativo o PSE [1993 y 1999] destinado a sectores sociales con necesidades básicas insatisfechas. Dicho programa otorgaba recursos financieros destinados al mejoramiento de la infraestructura edilicia, equipamiento tecnológico entre otros. Tales programas se concentraron en la dotación a las escuelas de equipamiento destinado a creación o fortalecimiento de laboratorios y gabinetes de computación. Posteriormente, durante los primeros años transitados del siglo XXI, se implementó el Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo (PROMSE II) – Dicho programa financió una sublínea que se concentró en el mejoramiento

¹Consideramos pertinente limitarnos solo al caso argentino.

de la infraestructura y equipamiento escolar, concretamente en el mejoramiento de salas de informática y suministro de material multimedial destinado a docentes y alumnos acerca del uso pedagógico de las TIC.

Por otra parte, se puso en marcha el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER, 2008) que incluyó entre sus líneas de acción, la dotación de equipamiento informático a los ciclos básicos de la educación secundaria en el ámbito rural de todo el país. Otro de los programas emergentes de esta primera etapa, es el Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad educativa, conocido como PROMEDU (2009). Dicho programa desarrollo una sublínea que se concentró en el mejoramiento del desempeño del sistema educativo estatal, por la cual destinó financiamiento a un grupo de escuelas que trabajaban en la línea de la inserción de las TIC en el ámbito escolar. Asimismo, desarrolló una línea financiamiento que propiciaba la formación de perfiles técnico-pedagógicos en TIC, para que acompañaran a docentes de escuelas secundarias. Por último, se llevaron a cabo, El Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE); y el Programa para el Fortalecimiento Pedagógico (FOPIIE); en el marco de estos programas, se brindaron acciones de capacitación destinado a los docentes en el uso pedagógico de las herramientas digitales en el ámbito de la enseñanza con el objetivo de profundizar la incorporación de las TIC en el ámbito educativo en todo su nivel. Tal cual como podemos advertir en este periodo, se observa una tendencia de programas focalizadas destinados a un subgrupo dentro del universo.

2° etapa:

La Era de los Portales. En el caso argentino, incluyó la creación del portal educativo Educ.ar (2000) que fue relanzado en el 2003, con el objetivo de brindar apoyo y materiales didácticos a docentes, directivos y supervisores de instituciones educativas para impulsar la incorporación de las TIC en las escuelas y en las prácticas de enseñanza. Presentó varias líneas de trabajo, como la producción de contenidos multimediales, capacitación a través de instancias presenciales y a distancia, participación en la gestión de la Campaña Nacional de Alfabetización Digital, entre otras. Por otra parte, se dispuso la creación del Canal Encuentro (2005) con el propósito de generar otros espacios multimediales con fines educativos, científicos y culturales; dicho canal se complementaba con la oferta de una plataforma que proporciona una serie recursos como ejemplo una Videoteca frecuentemente utilizada con fines educativos.

3° etapa:

La Era de los móviles (2010). Desde la perspectiva de diversos analistas educativos significó patear el tablero respecto a las trayectorias hasta entonces recorridas por las políticas de inclusión digital. En esta línea, Moguillansky, Fontecoba y Lemus (2016) sostienen que el nuevo paradigma proponía “integrar los equipos en el espacio áulico y utilizarlos en las actividades cotidianas de enseñanza, aunque se siga acotando

su uso a ciertos momentos específicos” (p. 23). En este contexto emerge el modelo 1 a 1, como marca insignia de esta etapa; el cual presentó diferentes propuestas, formatos y alcances, y persiguió diversas finalidades (Severín y Capota, 2011).

1.a. El modelo 1 a 1: Experiencias latinoamericanas

Al iniciar el siglo XXI, varios Estados latinoamericanos se plegaron al proceso para incorporar tecnología en el ámbito educativo con el propósito de responder a los desafíos y demandas de las sociedades atravesadas por la información y comunicación, introduciendo diversos mecanismos para lograr la inclusión digital de sus poblaciones. Dichos esfuerzos se cristalizaron en variadas experiencias que presentaron los países de la región.

Ciertamente, la rápida expansión del Modelo 1 a 1 obedeció a varios factores intrínsecamente conectados. Por un lado, a las múltiples potencialidades asignadas a la tecnología para mejorar la calidad educativa (Benítez Larghi, 2020; Lugo y Brito, 2015; Moguillansky et al., 2016; Severín y Capota, 2011). En la misma línea, Dussel (2016) expresa que “las tecnologías digitales aparecen como llave mágica capaz de dinamizar procesos modernizadores de las prácticas educativas, generando grandes expectativas sobre su impacto transformador (p.156).

Por otra parte, el fenómeno 1 a 1 fue impulsado por dos acontecimientos claves, que responden al contexto de influencia, comprendido como la etapa donde se inician las políticas y se construyen los discursos políticos por parte de las elites o grupos hegemónicos que logran instalar los temas en la agenda (Bowe; Ball; Gold, 1992; Mainardes, 2006). De modo que la realización de las Cumbres Mundiales de la Sociedad de la Información en 2003 (Ginebra) y en 2005 (Túnez)², lograron instalar las TIC en las agendas gubernamental y pusieron de relieve la preocupación en torno a la “brecha digital” y la necesidad de los gobiernos de tomar cartas en el asunto (Mancebo y Diéguez, 2015; Morales, 2015; Moguillansky et al., 2016).

Asimismo, otro acontecimiento influyente fue la presentación oficial, durante Foro Económico Mundial realizado en Davos (2006) de la iniciativa encabezada por Nicholas Negroponte conocida como One Laptop per-Child [OLPC siglas en inglés] para designar una computadora portátil de bajo costo, destinado a niños en edad escolar pertenecientes a los países en desarrollo.

A partir de entonces numerosos países se adscribieron al modelo 1 a 1; aunque presentó una significativa heterogeneidad respecto a los objetivos, alcances, modalidad de financiamiento, proceso de implementación y finalidad perseguida (Severín y Capota, 2011; Morales, 2016). Sin embargo, a pesar de las diferencias presentadas, se advierte un elemento común a todas las políticas analizadas; la totalidad de los programas emergentes contó con el impulso y acompañamiento del Estado y de sus

²Cumbre en la cual hacia el final se anuncia el lanzamiento de la iniciativa OLPC.

respectivas carteras educativas (Moguillansky, et al., 2016, p.26)

Teniendo en cuenta las diferentes trayectorias del modelo 1 a 1, Severín y Capota (2011) identificaron la existencia de 3 grandes ejes, según sea el tipo de impacto y desarrollo buscado:

- Desde una perspectiva económica, la introducción y uso de tecnología mejoraría el perfil de los alumnos respecto a la futura incorporación en el mercado laboral, siendo la inversión tecnológica un aspecto crucial para lograr competitividad económica. Por lo tanto, como manifiesta Campbell (citado en Severín y Capota, 2011), la incertidumbre crece para aquellos países rezagados en infraestructura TIC, a la que se le sumaría la falta de acceso y desarrollo de destrezas y competencias de los recursos humanos generando como consecuencia una profundización de la brecha entre los países ricos y pobres.
- Desde una perspectiva social, la reducción de la brecha digital generaría escenarios de mayor equidad social. Además, el acceso de cada estudiante a una computadora se extendería al uso del grupo familiar que de otro modo probablemente resultaría imposible.
- Desde una perspectiva educativa, la incorporación de las TIC a través del modelo 1 a 1 tendría el potencial de mejorar la calidad educativa. Así mismo, el uso de tecnología posibilitaría la inclusión de aquellos estudiantes que no tienen posibilidades de acceder por cuestiones, económicas, sociales, culturas o geográficas. Particularmente en Latinoamérica, este modelo permitiría mejorar el déficit y ampliar la cobertura del nivel secundario. Finalmente, otros de los beneficios educativos están asociados a las posibilidades de brindar respuesta a las demandas del Siglo XXI, ya que les proporcionaría a los estudiantes una educación calidad sostenido en la enseñanza de competencias y habilidades necesarias.
- Según la fuente de financiamiento, distinguimos 3 grupos: a)-Programas que contaron con la participación del Banco Interamericano de Desarrollo [BID] en países como Brasil, Colombia, Haití, Paraguay, Perú y Uruguay. B)-Programas que contaron con financiamiento propio: nos referimos a aquellos países que financiaron el programa afectando su presupuesto nacional. En este grupo se encuentra, Argentina, Chile, Ecuador, El Salvador, Venezuela. C)-Otras modalidades de financiamiento, como la presentada por el programa ProUCA [Um Computador por Aluno] que contó con la intermediación del Banco Nacional de Desarrollo (BNDES) de Brasil, por cual se proveyó de financiamiento a los municipios para la adquisición de equipos.
- Según el modo de implementación: si bien la mayoría conto con la intervención del Estado , la implementación de los programas contó con la gestión provincial o municipal . En otros casos, la implementación dependió de alguna ONG o de

Asociaciones Civiles, como fueron los casos de Paraguay y Nicaragua. También encontramos modelos ensamblados, de participación estatal y privada como el programa “Mi Compu” (México) y el Programa de Educación y Cultura Digital Telmex (perteneciente a la fundación Carlos Slim).

- Respecto al alcance de los programas: encontramos proyectos que presentaron un impacto universal, como son los casos de Argentina (destinado a todos los alumnxs del nivel secundario) y Uruguay (destinados a todos los niveles, aunque fue implementándose gradualmente según e nivel escolar). Por otra parte, contamos con experiencias focalizadas, como el caso de Chile con el programa Laboratorio móvil computacional que entregó netbooks a los alumnxs de tercer grado de las escuelas públicas o programas implementados en un municipio, como fue experiencias piloto, en el estado de Sao Paulo (Brasil).

Respecto a los tipos de dispositivos otorgados: los diversos modelos 1 a 1 distribuyeron desde, notebook, netbook y en menor medida Tablet. Con respecto al software, dependió de cada estado. En el caso de países que se adscribieron al Programa [OLPC], la mayoría de las netbooks son de tipo XO y poseen un sistema operativo Sugar. En otros casos, se contempló por parte de los Estado el diseño y software específico, como es el caso de Argentina cuyas netbooks disponía de sistema operativo Windows y algunas distribuciones basadas en GNU/Linux. A partir de 2013, las netbooks contaban también con “Huayra”, un sistema operativo libre, desarrollado localmente especialmente diseñado para uso educativo.

2. Las políticas educativas de inclusión digital en Argentina en el periodo 2010-2020.

2.a El Programa Conectar Igualdad (2010-2018)

Este programa surgió bajo la cobertura normativa e institucional proporcionada por la Ley Nacional de Educación (Ley 26.206, 2006) en la que se introducen las nuevas tecnologías de la comunicación e información, siendo el Estado responsable de garantizarlas. Asimismo, nuestro país asumió el cumplimiento de los objetivos propuestos en el marco de las Metas 2021 para llevar a cabo la inserción de las TIC en la educación. En este contexto, surge el PCI el 10 de abril de 2010, durante el gobierno de Cristina Fernández. El programa estuvo representado por un Comité Ejecutivo, presidido por el director ejecutivo de ANSES, órgano que llevaría a cabo la implementación (técnica-operativa) y se complementaba con representantes del Ministerio de Educación, Ministerio de planificación Federal y Jefatura de Gabinete. Articulado por el modelo 1 a 1, se lanzó como una propuesta innovadora y ambiciosa, por su pretensión universal. El Programa establecía proporcionar una computadora a lxs alumnxs y docentes de las escuelas secundarias públicas (comunes y especiales) e Institutos de Formación Docente. Asimismo, se proponía capacitar a lxs docentes en el uso de dicha herramienta y elaborar propuestas educativas con el objeto de

favorecer la incorporación de estas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Decreto 459/10, art.1).

El modelo 1 a 1, perseguía a través de la entrega masiva de computadoras proveer un clima propicio para introducir las TIC en el ámbito educativo y en consecuencia producir un cambio en las prácticas educativas, en este sentido, Benítez Larghi (2020b) afirmaba que en “líneas generales el modelo 1 a 1 giró en torno a dos objetivos, reducir la brecha digital y transformar las formas de enseñanza y aprendizaje a partir del uso de las TIC” (p. 132). Además, la posibilidad que cada alumno lleve la computadora a su casa facilitaría que las nuevas tecnologías se complementen con la utilización pedagógica en las aulas y se extiendan al uso familiar. En consecuencia, se produciría un doble impacto, en el ámbito educativo y social (Lago Martínez, 2015; Pini, 2019; Benítez Larghi, 2013).

Del análisis de los instrumentos normativos del PCI³, se destaca la presencia de dos tópicos relevantes. Por un lado, la responsabilidad del Estado, que debe proporcionar a través de acciones y políticas concretas que permitan el acceso digital a todos los estudiantes. Por otra parte, se define como una Política de inclusión digital , por lo cual se destaca la posibilidad de garantizar el acceso a un amplio sector de la sociedad atravesado por la marginalidad y exclusión, y cuyas consecuencias(al ser incluidos) se pretendían que generasen un fuerte impacto en la sociedad y en el ámbito escolar , como consecuencia de la disminución de la brecha social y digital (Lago Martínez, 2015; Maggio et al., 2014). Bajo estas condiciones se lograría mayores niveles de equidad social y educativa.

Por otro lado, los instrumentos jurídicos que complementaron al PCI exponen con claridad que este programa no solo consistió en la entrega de netbook para alumnos y docentes, sino que además se complementó con el desarrollo e implementación de infraestructura (instalación de pisos tecnológicos⁴, cableados, conectividad en las escuelas). También proporcionaba capacitaciones y formación destinada a los docentes y alumnos (no obligatorias).

La propuesta pedagógica se planteó como una estrategia de carácter transversal configurándose como una herramienta de acompañamiento a todas las disciplinas. Además, se pretendía focalizar en las prácticas docente y en las dinámicas institucionales sin limitarse en los aspectos técnicos de la incorporación de las TIC, sino a todo aquello vinculado a las oportunidades de apropiación, siendo los docentes mediadores claves entre la circulación de la información y el proceso de producción del conocimiento (Resolución CFE N.º 123/10 - Anexo 1). Desde la perspectiva

³Hacemos referencia a los siguientes instrumentos normativos del programa Conectar Igualdad: Decreto 459/10; Resolución CFE N.º 114/10; Resolución CFE N.º 123/10 - Anexo 1.

⁴Red de Intranet compuesta por un RACK (soporte metálico destinado a alojar equipamiento electrónico, informático y de comunicaciones) al que se conectan los Puntos de acceso inalámbrico (Access Point -AP) interconectando los equipos.

instrumental, la posesión particular de equipos por parte de estudiantes y profesores ofreció un amplio espectro de posibilidades, desde mejoras en la distribución social de la información, el desarrollo de capacidades autónomas en los estudiantes y el trabajo cooperativo.

En este sentido, se pretendía lograr una integrar los dispositivos a las prácticas de enseñanza, generando nuevas prácticas como resultado de la apropiación . no obstante, en los instrumentos se aclara que la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje no excluía los soportes tradicionales, sino que debían ser comprendidas como herramientas complementarias destinadas a potenciar dichos procesos (Resolución CFE N° 123/10 Anexo 1).

La transición del PCI: Salida del kirchnerismo y arribo del Gobierno de Cambiemos.

A partir del año 2016, con motivo de la renovación de las autoridades nacionales, el PCI ingresó en un período de transición caracterizado por la gradual retirada de la política de inclusión digital que se cristalizó principalmente en un gradual alejamiento del modelo 1 a 1. Dicho gradualismo se concretó con la disminución de la entrega de netbooks, además se introdujeron modificaciones en el contenido, en la estructura organizacional tanto de alcance nacional como provincial . En este periodo de modificaron las autoridades máximas del programa quienes fueron designados por la administración gubernamental anterior, en particular a nivel nacional⁵. Los referentes provinciales se mantuvieron en aquellas provincias que no presentaron un recambio en el orden político , como el caso de Santiago del Estero.

Otros de los cambios implementados en esta etapa, en el nivel macro, se produce transferencia del Conectar Igualdad a la órbita de EDUC. AR Sociedad del Estado (dependiente del Ministerio de Educación y Deportes). Asimismo, se produce una disminución significativa del presupuesto educativo, particularmente, el destinado a las políticas de inclusión digital. En el nivel micro, se observa un periodo de incertidumbre y parálisis que alcanza a los integrantes de los equipos jurisdiccionales a cargo del PCI en las provincias. Mientras tanto se formaba otro plantel para trabajar en las provincias con el emergente programa Escuelas del Futuro (2016). Finalmente, se concreta la salida del PCI en mayo de 2018.

2.b El Programa Aprender Conectados (2018 -2019)

El Programa Aprender Conectados [PAC]⁶ tiene su fecha de inicio el 11 de mayo de 2018, durante la presidencia de Mauricio Macri. Este programa funcionó en la órbita de la secretaria de Innovación y calidad Educativa, dependiente del Ministerio de Educación.

⁵Se produce el reemplazo de Silvina Gvirtz por Florencia Ripani , funcionaria cercada al gobierno de cambios.

⁶Creado por Resolución Ministerial N° 1410/2018.

El PAC encarnó un nuevo paradigma que se alejaba del Modelo 1 a 1; en este sentido, como manifestaba la máxima autoridad del programa Florencia Ripani (2018), se pretendía modificar principalmente la lógica respecto a la modalidad de distribución de la tecnología, que ahora permanecería en las instituciones escolares. Tales cambios se encuentran claramente expresados en el instrumento oficial que dio origen al PAC: demandas sociales y educativas que mutaron a lo largo de estos 8 años, razón por la cual la concepción de la inclusión desde la óptica de la brecha digital es sustituida por el concepto de alfabetización digital. En este sentido, se afirmaba que la mera entrega de estos dispositivos no era suficiente si no se abordaban contenidos específicos (Decreto 386/18).

Tales afirmaciones contenidas en el instrumento normativo citado consolidan la perspectiva instrumental que prevaleció sobre el PCI, reduciendo y asociando dicho programa a un simple artefacto (Quintanilla, 1998; Torres, 2019). Por otro parte, Benítez Larghi y Zukerfeld (2015) introducen el concepto de Sinécdoque Tecnológica, para determinar la percepción de la comunidad educativa y política acerca del PCI. En tal sentido, dicho programa aparece asociado de manera directa con las netbooks, reduciéndolo a su aspecto instrumental o material, y por lo tanto menoscabando el resto de la propuesta educativa.

Por otra parte, el PAC se presentó como una propuesta educativa integral, “y no como un plan que de distribución de tecnología y que además amplía el universo destinatario (Ripani, 2018) S/n) . además, presentaba al PAC como una propuesta pedagógica y tecnológica innovadora cuyo propósito central buscaba garantizar la alfabetización digital⁷. Dicho concepto se encuentra claramente explicado en los marcos de orientación pedagógica de educación digital: se hace hincapié en la construcción del conjunto de saberes que implican el contacto con una diversidad de lenguajes y recursos narrativos que se introducen en la dimensión de lo digital, que exceden ampliamente el universo de lo escrito e incluyen lo audiovisual, lo hipervincular, la interactividad, la simulación y las variables de lectura y escritura del ciberespacio, solo por mencionar algunas de estas dimensiones (Ripani, 2017, p. 9).

Asimismo, se resaltaban las características superadoras del PAC respecto al PCI, planteándose como un programa equitativo e igualitario, ya que no se concentraba en un segmento del sistema educativo, sino que es un programa equitativo que llega a todos los niveles por igual. Por otra parte, buscaba que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para integrarse plenamente a la cultura digital, teniendo

⁷El concepto de Alfabetización digital se refiere a la expresión en inglés digital literacy, también presentada en publicaciones académicas en su versión en plural, digital literacies, sobre todo por aquellos autores que adhieren al concepto de “multialfabetización”. Más allá de la utilización de esta terminología en singular en este documento, se la debe entender como un concepto multidimensional integrado por habilidades que van variando conforme se modifican las prácticas y modos de representación de la cultura digital (Res. CFE 343/18).

como objetivo principal la alfabetización digital, concepto superior al de nativo digital (Ripani, 2018).

- Los Instrumentos normativos complementarios del PAC

El novel programa se complementaba con una serie de instrumentos, que tenía como objetivo proporcionar un marco orientación pedagógica destinado todos los actores integrantes de la comunidad educativa , pero especialmente a las y los docentes. Estos instrumentos estaban integrados por:

- Los marcos de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (Resolución CFE N.º 330/17). Conocido como MOA propone a las escuelas como representantes de verdaderos nodos de alfabetización digital apoyándose en 4 pilares fundamentales:

1. Infraestructura y Equipamiento Tecnológico: centrándose en la distribución de Aulas Digitales Móviles (ADM), laboratorios de programación y robótica (orientada a cada nivel) y entrega de Tecnología emergente (por ejemplo, Robots, Drones, Realidad virtual).
2. Conectividad en las escuelas: se propone trabajar desde Educ.ar Sociedad del Estado, dependiente de este Ministerio de Educación coordinando esfuerzos con el Ministerio de Modernización, y las Jurisdicciones, para darle conectividad a todos los establecimientos educativos de gestión estatal del país.
3. Contenido Pedagógico Específicos: incluyen desde el desarrollo de marcos pedagógicos hasta la producción de secuencias didácticas y recursos innovadores para lograr la motivación de los estudiantes, según el nivel educativo al que asistan.

Los marcos pedagógicos incluyen:

- a) orientaciones y competencias de educación digital además de objetivos de aprendizaje de programación y robótica.
 - b) Series Educativas, como videojuegos.
 - c) Maratones de Programación y robótica.
4. Formación Docente Actualizada: se considera fundamental formación docente para lograr una integración entre los saberes necesarios y emergentes, y vincularlos a la cultura digital. Para ello se proponen, impulsar la Red Federal de Educación Digital, con representantes de todas las jurisdicciones para promover la integración de la educación digital, programación y robótica y la formación docente en forma articulada en todo el país; cada representante jurisdiccional coordina Equipos Técnicos para fortalecer la formación en territorio. La formación particular se fomentó a través de diversas plataformas virtuales del Instituto Nacional de Formación Docente y el Instituto de Educación Técnica,

y el portal Educar, además de las acciones implementadas a través de la Red Federal de Educación Digital, en conjunto con las jurisdicciones.

- Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios [NAP] de Educación Digital, Programación y Robótica. (Res. CFE 343/18).

Los NAP creados para todos los niveles de educación obligatoria, perseguían facilitar la integración curricular de la tecnología en el aula. Asimismo, se diseñaron para todos los niveles de correspondientes a la educación obligatoria, por lo cual sus contenidos se encuentran desarrollados según nivel educativo con los correspondiente objetivos generales y particulares. Los NAP, abarcan el conjunto de saberes interconectados y articulados, orientados a promover la alfabetización digital, pretendiendo ensamblar el desarrollo de un conjunto de competencias y capacidades necesarias para que los estudiantes puedan integrarse plenamente en la cultura digital.

La Puesta en acto del PAC contexto escolar

Es necesario aclarar que aun en el corto periodo transcurrido desde la puesta en marcha del PAC[2018] se introdujeron modificaciones fácticas a partir del año 2016, precisamente en sintonía con el nuevo equipo designado por la Administración de Cambiemos. Si bien, continuaba en plena vigencia del PCI, se desacelero y en casos extremos se paralizó la entrega de Netbook, como mencionamos en el apartado anterior, el PAC se concentró en el equipamiento escolar y consistió en la entrega de Aulas Digitales Móviles (ADM) compuestas por un carro móvil equipado con Tablet, netbooks y/o notebooks (según el nivel) que fueron distribuidas en las instituciones escolares.

Por otra parte, durante el año 2016, se destinó parte de los recursos, a poner en marcha el nuevo programa denominado “Escuelas del Futuro”, dichos recursos fueron utilizados en la formación y capacitación de recursos humanos en sintonía a las líneas del programa emergente como formaciones docentes y técnicos especializados en robótica o programación.

- El Programa Escuelas del futuro, consistió en una propuesta pedagógica innovadora e integral que combinaba la entrega de tecnología educativa emergente en función de los objetivos y de un plan pedagógico destinado a docentes y alumnos. Este programa llego a las escuelas instalando laboratorios de programación y robótica, con orientaciones específicas en cada nivel.

En el nivel secundario se desarrollaron varios ejes como parte de este programa: entre los que podemos mencionar los ejes o línea de Programación; Robótica; Laboratorio virtual; laboratorios de Idiomas, realidad virtual, impresoras 3 D, realidad virtual y plataformas educativas.

No obstante, las bondades presentadas, es necesario aclarar que este programa, presentó una particular puesta en acto (Ball, 2012) en el nivel micro- escolar; poniendo

en tensión los fundamentos contenidos en los instrumentos jurídicos del programa, y la micro- implementación (Berman, 1965) en el contexto escolar . Esta tensión o contradicción se pone de manifiesto entre el texto normativo al presentarse como un programa superador,(por ser integral, equitativo e igualitario) y la distancia producida en el terreno factico, operando mecanismos selectivos que profundizaban la desigualdad y exclusión al interior de las escuelas.

Concretamente, el PAC abarcaba a todos los niveles del sistema educativo. sin embargo, Escuela del Futuro (programa que se sumó al PAC a partir de 2018) presento en el nivel micro- escolar, un operativo selectivo y excluyente en las en las escuelas, alcanzando a un grupo reducido del universo de estudiantes.

En la primera etapa, el equipo provincial realizaba una selección de las líneas del programa teniendo en cuenta las orientaciones o modalidades de cada escuela. posteriormente. La segunda etapa, los directores de cada escuela que debían realizar una selección de un grupo de alumnos o cursos para trabajaría con la líneas o ejes seleccionados (solo una por escuela) y para un grupo de reducido de alumnos (impactaba en 30 estudiantes por escuela) . Estos grupos seleccionados trabajan con un facilitador (parte del equipo jurisdiccional del PAC), un docente (generalmente de áreas como tecnología o afines).

2.c Plan Federal Juan Manso (septiembre de 2020)

El inicio del año 2020, marcado por la abrupta interrupción del virus generó vastas consecuencias . como es sabido, en el ámbito educativo signfico la suspensión de las clases presenciales e inmediatamente se dispuso la continuidad educativa a distancia , que se trasladó a los hogares de lxs docentes y lxs estudiantes. Para ello, se pusieron en marcha diversas estrategias, como el programa Seguimos educando con el propósito de garantizar la continuidad pedagógica y sobre todo con el fuerte propósito de sostener el vínculo con estudiantes.

En este contexto, el ministro de Educación, Nicolás Trotta, anunció el lanzamiento de la primera etapa del Plan Federal Juana Manso (en adelante PFJM). Un programa de emergencia que pretendió compensar (algunos frentes) la cruenta realidad que presenta el sistema educativo en materia de inclusión digital o tecnológica. Dicho programa depende de Educ.ar Sociedad del Estado en articulación con las provincias. La propuesta inicial se sustenta sobre 4 ejes centrales: Plataforma digital, Conectividad, formación docente y distribución de computadoras.

Dada las características contextuales, el PFJM se focalizó en los aspectos más urgente. Por ello se distribuyeron netbook que se destinaron a estudiantes de todo el país que por su condición económico-social no podían dar continuidad educativa. por otra parte, lanzo la plataforma educativa digital Juan Manso, de navegación gratuita, destinada a todas las escuelas del país. La plataforma consiste en aulas virtuales, un repositorio federal de contenidos educativos abiertos y un módulo de

seguimiento e investigación a partir de la producción de datos abiertos (Plan federal Juan Manso). Sin embargo, la preocupación y alerta recae sobre las posibilidades de acceso a la conectividad. En este sentido, la Gerenta del PFJM, Laura Marés, declaró, “este aspecto presenta un desafío mayor ampliar la cobertura, dado que solo solo alcanza al 35 % de las escuelas del todo país” (Delgado , 2020).

3. Cambios y continuidades en la política de inclusión digital (PCI -PAC)

En el presente apartado nos proponemos identificar continuidades y las principales modificaciones que se presentaron en la trayectoria de las políticas inclusión digital.

- Respecto la relevancia de la política inclusión digital, los instrumentos normativos del PCI se define al programa como una política Estado, estableciendo su jerarquía y prioridad. Por otro lado, el PAC, se propone como una política educativa integral.
- Sobre dimensión instrumental, se transitó desde el modelo 1 a1 al Equipamiento escolar. Este aspecto significó uno de los cambios más notable y genero significativas consecuencias. La salida del PCI significó el alejamiento al modelo 1 a 1, concretado por la gradual suspensión de entrega de dispositivos tanto a estudiantes como docentes de las escuelas públicas secundarias.

Este cambio, genero profundas consecuencias, particularmente para lxs alumnxs pertenecientes a sectores sociales vulnerables. Dicho corte tuvo consecuencias directas en la comunidad escolar y en los hogares. Por otra parte, el PCI tenía como objetivo principal reducir la brecha digital y social. Ello significó , para lxs estudiantes y sus familias la posibilidad de acceder por primera vez a este tipo de dispositivos. La llegada del PAC implicó un cambio de paradigma en la lógica de distribución de la tecnología, focalizándose en el equipamiento escolar.

Por otra parte, se incorporaron modificaciones sobre la gestión institucional y operativa. En diciembre de 2016 se produce la transferencia del Programa Conectar Igualdad, desde la órbita de ANSES a EDUC.AR Sociedad del Estado, dependiente del Ministerio de Educación y Deportes, esto significa un cambio en el origen del financiamiento de las políticas de inclusión digital.

Asimismo, producto del cambio de gobierno (en el nivel nacional) se produjeron modificaciones sustanciales de las autoridades máximas del PCI (en el periodo 2016-2018). No sucedió lo mismo en las jurisdicciones provinciales , dado que las autoridades y equipos institucionales (fueron destinados por los gobiernos provinciales, que no presentaron modificaciones políticas). Las provincias conservaron, los referentes técnicos provinciales del PCI, y solo modificaron y solo reemplazaron a la planta inferior.

- Respecto al prepuesto destinado a las políticas de inclusión digital. A partir del

cambio de gobierno (2016) se produce una significativa reducción del presupuesto educativo, haciéndose extensiva a la inversión destinada a los programas de inclusión digital. Las investigaciones realizadas por Clauss y Sánchez (2019) indican que en materia de educación se produjo un retroceso de la inversión, presentando una caída del 9% para el periodo 2016- 2018.

Los cambios de los programas tuvieron repercusiones significativas en el ámbito escolar ante la salida del PCI, y su reemplazo por el PAC. Esto implicó una serie de modificaciones en el contexto micro- escolar y requirió de diversos esfuerzos que pusieron a prueba la capacidad de re-adaptación de las prácticas escolares adquiridas hasta entonces y enfrentar las modificaciones externas.

Respecto a las modificaciones acontecidas sobre la propuesta pedagógica: el PCI proponía la introducir las TIC como herramientas transversales que acompañaran el proceso de enseñanza y aprendizaje, cuyo resultado se manifestaría en un proceso de apropiación por parte de docentes y alumnos. El PAC, se concentró en la alfabetización digital o multialfabetización orientándose hacia el desarrollo de competencias digitales que fomenten el conocimiento, la apropiación crítica y creativa de las TIC. La apuesta pedagógica del PAC se concentró en las escuelas orientadas al desarrollo de conocimiento emergente a través del programa Escuelas del Futuro .

Finalmente, sostenemos que ambos programas tratados en este apartado representan dos paradigmas que responden a dos modelos de estado ubicados en veredas enfrentadas.

4. Reflexiones finales

La creciente penetración y consolidación de las Tecnologías de la Información y comunicación en todos los aspectos de la vida desde fines del siglo XX, generó la interpelación de vastos actores y sectores, respecto a su desempeño en aquel incipiente proceso. Los Estados comenzaron a cuestionarse su rol ante las nuevas demandas de la economía global, en particular respecto a la articulación entre empleo y educación.

La primera década del siglo XXI, estuvo signada por la emergencia de diversos grupos de influencia que lograron instalar la temática de las TIC en las agendas gubernamentales. En consecuencia, el escenario latinoamericano se caracterizó por la emergencia de políticas públicas orientadas a incorporar las TIC en el ámbito educacional. Además, el ascenso de gobiernos progresistas a escala regional, significó el impulso una serie de políticas redistributivas, dirigidas particularmente a los sectores sociales vulnerables castigados por las sucesivas crisis económicas.

En este marco surge el Programa Conectar Igualdad (2010) amparada por la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206, 2006), que introduce dos aspectos sustanciales: la extensión la obligatoriedad de la educación secundaria y la incorporación de las TIC

a la educación.

Sin menoscabar las experiencias previas, el PCI, significó la primera experiencia a gran escala, con la pretensión de la universalidad, ya que estaba dirigido a todos los estudiantes del nivel secundario, sin embargo, se excluyó a los estudiantes secundarios pertenecientes a Los Centros Educativos de Nivel Secundario (C.E.N.S). asimismo, adoptaba el modelo 1 a 1 sobre el cual se depositaron numerosas expectativas , que transitaron la capacidad para achicar la brecha digital y social, o revertir los datos negativos en educación, concretamente los resultados del nivel Secundario, sector que concentra los indicadores negativos (mayores niveles de repitencia, desgranamiento, abandono; entre otros datos) en comparación a los otros niveles del sistema educativo.

Transcurridos 10 años desde su puesta en marcha, numerosos son los estudios y evaluaciones que abordan los resultados e impactos del programa, que exceden el análisis de este artículo. No obstante, la mayoría de los estudios se concentran en aspectos cuantitativos e instrumentales, reduciendo al PCI al aspecto material, desconociendo el complejo entramado sociotécnico en el que los procesos de igualdad-desigual, inclusión- exclusión social y digital se combinan (Benítez Larghi, 2020a). En este sentido, el PCI, no solo se acotaba su aspecto instrumental, implicó además la movilización de distintos tipos de conocimientos; objetivos, subjetivos e intersubjetivos (Benítez Larghi, 2020b).

Sin embargo, es moneda corriente que la continuidad o caducidad de una política pública se dirime en los años electorales. La salida de Fernández de Kirchner significó también el ocaso del PCI . En el periodo 2016- 2018 dicho programa recibió numerosas modificaciones hasta su reemplazo. Durante el año 2018, se concretó formalmente el cambio de programa, poniéndose en marcha el Programa Aprender Conectados, alejándose del modelo 1 a 1 y centrándose en el equipamiento escolar. Estos cambios se apoyaron en diversos estudios que afirmaban la superación de los problemas de acceso digital y la emergencia de nuevas demandas amparadas en la necesidad de garantizar la alfabetización digital que giraron en torno al desarrollo de competencias y habilidades. También, respondió a una lógica vinculada a la reducción del gasto público, que afectó la inversión destinada a la cartera de educación y como consecuencia aquellas destinadas a las políticas de inclusión digital.

La nueva propuesta educativa de inclusión digital se presentó como un programa equitativo e integral. Y en este sentido, la directora del PAC resaltó que era un programa que se destinaba a todos los niveles del sistema educativo y que no se concentraba solo en el nivel secundario. Además, se focalizó en la alfabetización digital, sosteniendo que se había comprobado que la mera posesión de equipamiento por sí solos no generaban cambios cualitativos. Respondiendo a estas nuevas demandas, se suma el programa Escuelas de Futuro; configurándose como un espacio que promueve la innovación pedagógica a través de la integración de áreas del conocimiento emergentes programación y robótica, beneficiando de manera directa

el desarrollo de áreas tradicionales (matemáticas, las ciencias naturales o sociales). Se trabajaron sobre 12 ejes. Sin embargo, el proyecto recibió las críticas por parte de la comunidad escolar, debido a los criterios adoptado sobre su implementación: el proyecto impactaba en un grupo o curso seleccionado por el equipo directivo escolar. El cupo limitado respondió a la cantidad de Kits otorgados a cada escuela. Esta suerte de mecanismos de selectividad se alejaba de la equidad e integralidad que profesaban, contribuyendo al afianzamiento de la reproducción de las desigualdades sociales existentes (Saraví, 2015).

En el marco las políticas de inclusión Digital emergentes en la última década (PCI-PAC-PFJM), se pone de manifiesto las vicisitudes que atraviesan las políticas educativas, como consecuencias de los procesos políticos-electorales , y sobre las cuales recaen el peso de proporcionar resultados exitosos, en el corto plazo.

Sin lugar a duda, los mayores esfuerzos se depositan en las escuelas y particularmente en lxs docentes, actor constantemente vapuleado y desvalorizado al que se exige transformarse y modificar sus prácticas escolares en orden a los tiempos políticos (que no son los tiempos educativos). Las transformaciones educativas requieren su tiempo de apropiación, deconstrucción y reconstrucción.

Los acontecimientos transitados durante el año 2020 , marcados por la irrupción de la Pandemia. La continuidad pedagógica a distancia implico virtualización forzada de la educación. En medio de estas contingencias, el programa Juana Manso sale a la luz como un plan de emergencia que retoma algunos trazos de los precedentes programas.

Bibliografía

Aguilar Villanueva, L. (Comp.). (1993). La implementación de las políticas. Edición Miguel Ángel Porrúa.

Artopoulos, A. y Kozak, D. (2012). Tsunami 1:1: estilos de adopción de tecnología en la educación latinoamericana”. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad, 6, 137-171.

Barreyro, G. (2001). Políticas educativas en la Argentina a fines del Siglo XX: un estudio del plan social educativo. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Mención en educación -COHORTE "POLÍTICAS EDUCATIVAS E INVESTIGACIÓN PARA LA TOMA DE DECISIONES"1997-1999

Benítez Larghi, S. (2013). Los sentidos de las políticas públicas tendientes a la universalización del acceso a las tecnologías digitales: el caso del Programa Conectar Igualdad. Cuestiones de Sociología, n. 9.

Bowe, R.; Ball, S.; Gold, A. Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

Benítez Larghi, S. y Winocur Iparraguirre, R. (Coord.). (2016). Inclusión digital: Una mirada crítica sobre la evaluación del modelo Uno a Uno en Latinoamérica. Editorial, Teseo.

Benítez Larghi, S. (2020). Condiciones sociales para la continuidad pedagógica en tiempos de pandemia: conocimientos movilizados por el Programa Conectar Igualdad en Argentina”. Revista Latinoamericana de economía y sociedad digital., n.1, pp. 4-29.

Benítez Larghi, S. (2020). Desafíos de la inclusión digital en Argentina: una mirada sobre el Programa Conectar Igualdad. Revista de Ciencias Sociales., n. 46, pp. 131-154.

Claro, M. (2011). El papel de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación inclusiva. Documento de Proyecto (LC/W.434), pp.41, CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/3937>

Claus, A. y Sánchez, B. (2019). El financiamiento educativo en la Argentina: balance y desafíos de cara al cambio de década. Documento de Trabajo N° 178. CIPPEC. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2019/02/178-DT-EDU-EL-financiamiento-educativo-en-la-Argentina-balance-y-desaf%C3%A1do-Claus-y-Sanchez-febrero-2019.pdf>

Cunill, N. (2005). La intersectorialidad en el gobierno y gestión de la política social. Conferencia X Congreso Internacional CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo, Santiago de Chile, 18 a 21 de octubre. www.clad.org.ve

Delgado, L. (2020). Las políticas digitales tras los pasos de Juana Manso. Revista digital Sobretiza. <https://www.sobretiza.com.ar/2020/09/07/las-politicas-digitales-tras-los-pasos-de-juana-manso/> [último acceso octubre de 2020]

Dussel, I. (2014). Programas educativos de inclusión digital. una reflexión desde la teoría del actor en red sobre la experiencia de conectar igualdad (argentina). Versión: Estudios de Comunicación y Política, 34, pp. 39-56.

Dussel, I. (2016). “Perspectivas, tensiones y límites en la evaluación de las políticas Uno a Uno en América Latina”. En Benítez Larghi, S y R. Winocur (coord.). Inclusión digital. Una mirada crítica sobre la evaluación del Modelo Uno a Uno en Latinoamérica, pp. 145-166.

Lago Martínez, S. (2015). La inclusión digital y la educación en el Programa Conectar Igualdad Educação, vol. 38, núm. 3, pp. 340-348 Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84844323005>

Lago Martínez, S. (coord.) (2015). De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas: aportes al debate. Teseo.

Larrouqué, D. (2018). “Institucionalizar las políticas de inclusión digital: los programas de Argentina, Perú y Uruguay en perspectiva comparada”, Polis Revista Latinoamericana, vol. 48 Recuperado de: <http://journals.openedition.org/polis/12641>

Lugo, M. T., & Brito, A. (2015). Las Políticas TIC en la educación de América Latina. Una oportunidad para saldar deudas pendientes. Archivos de Ciencias de la Educación, (9). <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivos09a03>

Torres, M. (2019). ¿Innovan las innovaciones? Un análisis de Conectar Igualdad y Aprender Conectados. RevistaHipertextos12(7), pp.120- 138.

Mancebo, P., & Diéguez, S. (2015). Inclusión digital y ciudadana en el nuevo orden capitalista: el Programa Conectar Igualdad en perspectiva. En Lago Martínez, S. (coord.). De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas: aportes al debate. Teseo. Cap. 2, pp. 53 – 82.

MAINARDES Jefferson (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. En: Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr.

Morales, S. (2015). “La apropiación tecno-mediática: acciones y desafíos de las políticas públicas en educación”. En S. Lago Martínez (coord.). De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas. Aportes al debate (27-52). Buenos Aires: Teseo.

Moguillansky, M., Fontecoba, A., y Lemus, M., (2016). Contexto de emergencia de los modelos de inclusión digital Uno a Uno en América Latina. en Benítez Larghi, S. y Winocur Iparraguirre, R. (Coord.). Inclusión digital: Una mirada crítica sobre la evaluación del modelo Uno a Uno en Latinoamérica. Editorial Teseo, cap.1, pp. 17- 48.

Pini, M., (2019). “Políticas de alfabetización digital. Educación e inclusión”. Cuaderno 72 del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación, 95-107. Recuperado de: https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/712_libro.pdf#page=95

Ripani, F., (2017). Orientaciones pedagógicas de Educación Digital. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación, 2017.

Severín, E. y Capota, C. (2011). Modelos Uno a Uno en América Latina y el Caribe. Panorama y perspectivas. División de Educación. Notas Técnicas. BID.

Instrumentos Oficiales

- Decreto 459/10 Programa Aprender Conectados (2010). Presidencia de la Nación.
- Decreto 386/18 Programa Aprender Conectados (marzo de 2018). Presidencia de la Nación.
- Resolución CFE N.º 123/10 Anexo I. Las políticas de inclusión Digital del Programa Conectar Igualdad. (6 de abril de 2010). Consejo Federal de Educación.
- Resolución CFE N.º 139/11 Anexo I. Manual operativo para la gestión institucional del Programa Conectar Igualdad. (junio de 2011). Consejo Federal de Educación.
- Resolución CFE N.º 343 /18 Anexo I. Educación Digital, Programación y Robótica. (12 de septiembre 2018) Consejo Federal de Educación.
- Resolución CFE N.º 343 /18 Anexo II. Lineamientos para la implementación. (12 de septiembre de 2018) Consejo Federal de Educación.