

Políticas digitales para la educación: desafíos para pensar la igualdad más allá del acceso

Patricia Ferrante y Alejo González López Ledesma

RED - FLACSO Argentina

1. Introducción

La integración de las tecnologías y medios digitales en las escuelas en América Latina a partir de los primeros años del siglo XXI transformó a la región en un “gigantesco laboratorio de incorporación de tecnologías educativas” (Rivas, 2015). Argentina fue uno de los casos más salientes cuando, a partir de 2010, instauró Conectar Igualdad (CI), programa masivo de integración digital con el modelo 1 a 1 para todas las escuelas secundarias del país. Si bien las políticas públicas de incorporación de tecnologías digitales en los sistemas educativos de países de la región latinoamericana y también Argentina encuentran su inicio en la década de 1980 y por tanto preexisten a CI (Morales, 2015), lo cierto es que este último inaugura un ciclo de políticas de escala y alcance masivos, con efectos para la escuela, el currículum, la formación docente y las prácticas de docentes y estudiantes, más allá del quehacer escolar, construyendo puentes entre las culturas escolares y extra escolares (Dussel, 2014).

A la vez, CI y la batería de políticas de integración de tecnologías y medios digitales en la escuela que lo acompañaron encuentran articulación con una trama global de políticas que se ensamblan con modos y tradiciones locales (Prince, 2016). Un aspecto saliente de las políticas argentinas en relación con las de otros países^[1] es su foco principal en el nivel secundario —obligatorio desde que así lo establece la Ley de Educación Nacional del año 2006— y el establecimiento de una relación directa entre integración digital e igualdad, expresando una narrativa de cambio (Dussel, Ferrante, Sefton Green, 2013) en la cual se espera que las TIC mejoren la equidad. Otro es la centralidad que se le otorgó a las políticas del modelo 1 a 1 como motor de transformaciones en el plano pedagógico, además de constituir una vía de acceso a tecnologías digitales para los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

El objetivo de mejora de la igualdad propio de las políticas de integración digital, así como la relación que estas últimas entablan con la innovación y con la certeza de un presente y

futuro crecientemente digital altamente digitalizado al que la escuela debe acoplarse se pueden rastrear en diferentes documentos de política formulados entre el 2010 y el 2022 que se analizan en este artículo. Se trata de regulaciones, disposiciones y diseños que afectan el acceso a hardware y equipamiento, el diseño curricular, la formación docente y la producción de recursos, a la vez que establecen una serie de objetivos en relación a los usos de las tecnologías digitales en las escuelas y, en consecuencia, una cantidad de efectos esperados en relación a la igualdad, al conocimiento y al lugar de la escuela en el mundo contemporáneo.

Entre el 2010 y el 2022 los escenarios socio-técnicos han cambiado profundamente en la Argentina, con una notable expansión de la telefonía celular. Según datos de la EPH del último trimestre de 2011, 85,6 % de los hogares tienen celular, 52,8% tienen computadora y 43,8% tienen acceso a internet (INDEC 2012^[2]). Casi diez años más tarde, para el último trimestre de 2020 90% de los hogares tienen acceso a internet, 63,8% acceden a computadoras y 87,9% a celular (INDEC, 2021), el principal dispositivo de conexión a la red.

En este ciclo de 12 años, ha habido alternancia política entre un gobierno con una impronta de expansión de políticas sociales orientadas a reducir la desigualdad (2003-2015) y un gobierno de corte neoliberal que ha desplegado una visión tanto de modernización gerencial de la política y el Estado y como de desregulación económica controlada (Vommaro y Gené, 2017). La pandemia del COVID-19 coincidió con el comienzo de un nuevo gobierno que retomó aspiraciones progresistas, forzadas a adaptarse a una situación extraordinaria como la de la suspensión de la presencialidad y la escuela remota en un escenario en el que se profundizan múltiples desigualdades (Kessler y Benza, 2021).

La post pandemia y el regreso a la presencialidad en las escuelas, a su vez, parecen indicar un nuevo estatus para los usos de las tecnologías y los medios digitales en las escuelas, con relanzamientos de políticas de escala y discusiones crecientes a nivel global con impacto local como las de los usos de la inteligencia artificial en la educación; la expansión de la robótica como contenido curricular en todos los niveles; la expansión de los usos de plataformas educativas de diferente tipo y la creciente datificación de las prácticas de estudio y enseñanza.

En este escenario de transformaciones, también han surgido reflexiones analíticas que trabajan sobre distintos planos de la realidad escolar y que buscan dar cuenta de las aristas complejas que han encontrado los procesos de integración de tecnologías digitales en las instituciones escolares, en el marco del escenario pandémico y pospandémico y sus proyecciones locales y globales. Entre otros, encontramos los estudios sociológicos que da cuenta del avance durante la pandemia de la privatización de los sistemas educativos a través del trazado de nuevas alianzas entre actores públicos, privados y del tercer sector tanto globales como regionales y locales (Saura, 2020); los trabajos históricos y pedagógicos que abordan las transformaciones y reconfiguraciones vinculadas al tiempo, el espacio, la transmisión, los saberes y los valores de la escuela en pandemia (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020) y las intervenciones que procuran imaginar futuros posibles en base a las formas de inclusión y exclusión digital que se han desarrollado durante estos últimos años (Selwyn et al., 2020).

Más allá de las particularidades del escenario pandémico, las políticas de integración digital constituyen un eje de política educativa prioritario desde el año 2010 y su análisis permite detectar lo que Murillo señala como una tensión entre vaivenes radicales – refundacionales y la continuidad incremental de la política pública (Murillo, 2017). En este artículo, proponemos un análisis de dichas políticas con el objetivo de rastrear continuidades y vaivenes, y desentrañar cómo se problematiza la igualdad en sus enunciaciones. En particular, estudiamos los imaginarios socio técnicos (Jasanoff y Kim, 2015) puestos a trabajar en estos documentos y también los analizamos siguiendo el enfoque WPR (“What’s the Problem Represented to be?”) propuesto por C. Bacchi (2009, 2012). Este estudia a las políticas como representaciones de problemas antes que como la formulación de soluciones a problemas ya definidos, al mismo tiempo que permite volver explícitos los problemas que las políticas públicas tienen implícitos, analizándolos de cerca y comprendiendo por qué en determinado tiempo socio histórico ciertas cuestiones o actores se problematizan en tanto que otras se silencian (Bacchi, 2009).

La revisión que hemos realizado de 33 documentos de política producidos entre 2010 y 2022, a su vez, permite detectar relacionamientos con conceptos a los que se asocia la integración de las TIC con frecuencia, tanto para la vida escolar como para la formación docente: igualdad, innovación, alfabetización digital, ciudadanías digitales, creatividad. Es interés

particular de esta ponencia profundizar el análisis sobre el vínculo que establecen estos documentos de política y la igualdad.

Por un lado, este es un concepto central en la definición de políticas en la Argentina desde la salida de la crisis de 2001 y una demanda que suele incrementarse cuando la sociedad se ve a sí misma más próspera, reavivándose la promesa democrática de mayor justicia social (Kessler, 2003). Por el otro, la igualdad asociada a la integración de las TIC plantea el desafío de ir más allá del acceso a dispositivos y conectividad para explorar cómo estas políticas pueden funcionar como ecualizadoras (Therborn, 2013) cuando se articulan con ciertas prácticas de formación ciudadana, participación y creación, y asociadas a posibles resultados concretos (Helsper, 2021).

¿Qué vínculos entre el acceso y uso de las tecnologías establecen estos documentos? ¿Cómo definen a la igualdad educativa? ¿Qué igualdades promueven además del acceso? ¿Qué imaginarios socio técnicos expresan?

El análisis que se propone a continuación intenta abordar estos interrogantes con la idea de contribuir a una discusión más profunda acerca de las políticas de integración de tecnologías y medios digitales en las escuelas y los ensambles que suponen, su vínculo con un horizonte de igualdad más allá del acceso que atienda la reproducción de “viejas” y la producción de posibles nuevas desigualdades en un ciclo temporal comprimido pero poblado de múltiples cambios sociales y tecnológicos que se dieron en sintonía con la expansión de políticas públicas centradas en las tecnologías digitales para todo el arco de políticas sociales y de infraestructura.

2. Enfoques teóricos y metodología

En esta ponencia nos proponemos exhibir algunos resultados provisionales del estudio que hemos realizado en el marco de la primera fase del proyecto RED (Reconfigurations of educational in/equality in a digital world). Este proyecto, que viene siendo desarrollado de forma mancomunada y en simultáneo por investigadores de seis países (México, Argentina, Alemania, Suecia, Sudáfrica y Botsuana) desde el año 2020, se propone el objetivo de comprender las relaciones entre los procesos de creciente digitalización de las escuelas y la (des)igualdad. Aquí presentamos en particular algunos de los resultados del análisis de

documentos de política educativa que hemos desarrollado en el marco del análisis documental previsto para la primera fase del proyecto. Dicho análisis persigue el objetivo de desentrañar las relaciones existentes entre igualdad / desigualdad y tecnologías digitales que se establecen en documentos de política educativa y analizar los imaginarios socio técnicos que allí se expresan.

En una primera instancia, entonces, planteamos una pregunta en torno a la igualdad en el entorno digital. ¿Cómo se entiende la igualdad en términos digitales? Para abordar esta inquietud se ponen en diálogo distintos enfoques teóricos, que incluyen estudios sobre medios conectivos (Van Dijck, 2018, 2020), los estudios sobre alfabetización digital y participación en el entorno digital (Buckingham, xx, Sefton Green y Livingstone 2016, Dussel, entre otros), y estudios sobre los efectos de las tecnologías digitales que puedan ser igualadores o que, por el contrario, reproduzcan o profundicen viajes desigualdades (Helsper, 2021; Rafalow, 2020). Nos preguntamos, siguiendo a Therborn (2013), si las tecnologías digitales en la escuela pueden tener efectos equalizadores.

Desde la expansión y popularización de internet como una tecnología de uso cotidiano a fines del siglo XX, la creciente digitalización de las prácticas sociales ha dado lugar a la emergencia de un nuevo tipo de desigualdad: la desigualdad digital entendida primero como una brecha material en términos de acceso (van Dijck, 2020), y luego en términos de habilidades para la participación, como un segundo nivel de desigualdades que se asocian con la necesidad de una alfabetización digital (Buckingham, 2005 Y AGREGAR). A su vez, Helsper señala la existencia de un tercer nivel de brecha asociada a los resultados que se obtienen a partir del uso de las TIC y que no se explican solo por el acceso a internet y a dispositivos o las habilidades (Helsper, 2021).

Con el fin de analizar estas relaciones entre tecnologías digitales e igualdad/desigualdad, y las formas ya afianzadas de conceptualizar dicha relación (como es el caso de las “brechas digitales”), se sigue el enfoque de Carol Bacchi *What's the problem represented to be* (WPR), que permite detectar cómo se problematizan ciertos asuntos en tanto que otros se silencian. Esta perspectiva contribuye a construir un trayecto de representaciones de problemas que enuncian las políticas, que dialogan con su tiempo, que se proyectan hacia un futuro social y de la escuela que imaginan de determinados modos. Asimismo, estas políticas se diseñan y se experimentan antes que ser implementadas (Ball, Maguire y Braun, 2012) articulando acciones de distintos actores e instituciones; en una escala local pero también constituidas por un flujo global (Galison, 2016).

Una vez que se analizan las problematizaciones de los documentos de política, se avanza en el estudio de cómo estas políticas de educación digital se conectan con expectativas igualitarias, para lo cual se enmarca el análisis en el concepto de imaginarios socio técnicos desarrollado por Jasanoff y Kim, definido como “visiones de futuros deseados que se sostienen colectivamente, se estabilizan institucionalmente y se representan públicamente; y que son motivadas por el entendimiento compartido de las formas de la vida y el orden social asequibles a través de los avances en la ciencia y la tecnología” (Jasanoff y Kim 2015:4)^[3].

Es desde este andamiaje teórico que se indaga en 32 documentos de política que incluyen leyes nacionales, decretos, documentos curriculares, evaluaciones e informes producidos por el sector público y por organismos internacionales con el objetivo de detectar y analizar qué futuros deseables de los usos de las tecnologías y los medios digitales en la educación implican o se relacionan con una mejora de la igualdad. Los documentos de política resultan textos fundamentales para este estudio ya que, como señalan Jasanoff y Kim, “es con frecuencia tarea de las legislaturas, las cortes, los medios u otras instituciones del poder elevar ciertos futuros imaginados por sobre otros, en conformidad con posiciones dominantes para objetivos políticos” (p.6). Los documentos de política se abordan como discursos específicos (Ball, 1993) y como expresiones históricamente situadas de escenarios socio técnicos que tienen la expectativa o el deseo de resultados particulares.

El corpus de documentos de políticas se construyó haciendo una revisión documental, principalmente en internet, de los documentos que crean, regulan, establecen, evalúan y analizan distintas políticas de integración de tecnologías y medios digitales en la escuela. Se estableció el año de inicio para la búsqueda y recolección de documentos en el 2010, en el que se lanzó el programa Conectar Igualdad (CI), el primero a nivel nacional que siguiendo el modelo 1 a 1 equipó a estudiantes y docentes de escuelas secundarias e institutos de formación docente. Esta fecha ordena una secuencia y allí se ubica el inicio, aunque se reconoce que un antecedente primordial es la Ley de Educación Nacional 26.206 del año 2006 (LEN), que convierte en obligatorio el nivel secundario, con un inmediato efecto sobre las escuelas, se poblaron de sectores sociales que antes no accedían (Dussel, 2014). Esta Ley es un antecedente clave para las políticas educativas de integración digital que se sucederían, ya que establece como uno de los fines y objetivos de la política educativa nacional el desarrollo de las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación. Asimismo, vincula directamente el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación con la promoción de la igualdad

educativa y con la mejora de la calidad de la educación, dos ejes que se repetirán a lo largo de la secuencia seleccionada.

A partir de 2010, entonces, se avanza en documentos de política que fueron seleccionados porque expresan una expectativa igualitaria por el uso de tecnologías digitales en la escuela; problematizan ciertas cuestiones vinculadas al acceso y los usos de las tecnologías digitales; y plantean futuros deseados (imaginarios socio técnicos).

Los documentos se sistematizaron y organizaron en tres ciclos de política principales y un cuarto momento incipiente: el ciclo de inclusión digital (2010-2015); el ciclo de alfabetización digital (2015-2020); el ciclo de educación remota o híbrida (2020-2021); y el momento actual, en el que se retoma el programa CI, con una impronta tecno pedagógica orientada a fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje además del acceso. Resulta interesante notar que si bien estos ciclos suceden durante gobiernos de diferente color político, se detecta una continuidad en la centralidad de las tecnologías digitales y sus usos como problema educativo.

La siguiente Tabla resume los documentos seleccionados y analizados:

Tabla 1: documentos de política educativa digital seleccionados – 2010 - 2022

| Documento | Año | Autor | Objetivo central del documento |
|--|------|------------------------------|--|
| Decreto Número 459/2010 – Creación del Programa Conectar Igualdad | 2010 | Presidencia de la Nación | Creación del Programa Conectar Igualdad – Provisión de una computadora por alumno y por docente para nivel secundario. |
| Las políticas de inclusión digital educativa el programa conectar igualdad | 2010 | Consejo Federal de Educación | Principios orientadores de la política federal y líneas estratégicas de una política de Educación y TIC. Objetivos, enfoque pedagógico y lineamientos para el monitoreo del programa CI. |

| | | | |
|--|------|--|--|
| Resolución CFE N° 139/11 | 2011 | Consejo Federal de Educación | Manual operativo para la gestión institucional del programa conectar igualdad |
| Decreto 76/2011 Dispónese la cesión definitiva de las computadoras provistas por el Programa Conectar Igualdad.com.ar. | 2011 | Presidencia de la Nación | Cesión de las computadoras del programa CI a estudiantes que egresan de la escuela secundaria. |
| Nuevas voces, nuevos escenarios: estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad. | 2012 | Ministerio de Educación de la Nación | Evaluaciones del primer año de implementación del programa CI. |
| Resolución N° 856/2012 | 2012 | Ministerio de Educación de la Nación | Aprobación del Postítulo especialización docente de nivel superior en educación y TIC y Anexo con fundamentación, objetivos, régimen de cursada y contenidos. |

| | | | |
|---|------|--------------------------------------|---|
| Las políticas TIC en los sistemas educativos en América Latina: el caso Argentina | 2013 | UNICEF | Estudio de caso sobre el diseño, la gestión y la implementación de CI en la Argentina. |
| Resolución N° 201/13 y ANEXO | 2013 | Consejo Federal de Educación | Establecimiento del Programa Nacional de Formación Permanente – Nuestra Escuela. Nuevas tecnologías como componente clave de la formación. |
| Inclusión digital y prácticas de enseñanza en el marco del programa Conectar Igualdad para la formación docente de nivel secundario | 2014 | Ministerio de Educación de la Nación | Estudio nacional sobre inclusión digital y prácticas de enseñanza en la formación docente de nivel secundario. Dotación de recursos, prácticas, gestión. Valoraciones sobre CI. |

| | | | |
|--|------|--|---|
| Cambios y continuidades en la escuela secundaria: la universidad pública conectando miradas Estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad | 2015 | Quince universidades nacionales | Evaluación de la implementación de CI a escala nacional. |
| Resolución CFE No 244/15 | 2015 | Consejo Federal de Educación | Intensificación de TICs en las escuelas para la mejora de los procesos de enseñanza. Introducción del Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE). |
| Cortos en la net: ficción y literatura | 2015 | Ministerio de Educación de la Nación / PNIDE | Documento modélico para el estudio de proyectos educativos con uso intensivo de tecnologías digitales. |
| Declaración de Purmamarca | 2016 | Consejo Federal de Educación | Promesa de revolución educativa basada en una agenda en la que uno de los pilares es profundizar el uso de las TIC. |

| | | | |
|---|------|---|--|
| Marco Nacional de integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades | 2016 | Ministerio de Educación de la Nación | Lineamientos para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje de capacidades. Eje central en saberes y capacidades vinculadas a las TIC. |
| Argentina Enseña y Aprende: Plan estratégico nacional 2016 - 2021 | 2016 | Ministerio de Educación de la Nación | Plan estratégico para la planificación de la educación, con eje central en la innovación e incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza, aprendizaje y gestión. |
| Aprender 2016 – Acceso y uso de TIC en estudiantes y docentes | 2016 | Secretaría de Evaluación Educativa – Ministerio de Educación de la Nación | Evaluación nacional sobre disponibilidad y uso de TIC entre estudiantes y docentes. |
| Aprender 2016 – Características y voces de los docentes | 2016 | Secretaría de Evaluación Educativa – Ministerio de Educación de la Nación | Evaluación nacional – perfil socio demográfico de los docentes en la Argentina – Condiciones laborales. Percepciones sobre enseñanza, capacitación y clima escolar. |
| Orientaciones pedagógicas de educación digital | 2017 | Ministerio de Educación – Marcos pedagógicos de | Orientaciones tecno pedagógicas para la educación digital. Definición y operacionalización de la alfabetización digital. |

| | | | |
|---|------|---------------------------------------|---|
| | | Aprender Conectados | |
| Decreto 386 / 2018 | 2018 | Poder Ejecutivo Nacional | Creación el PLAN APRENDER CONECTADOS, a desarrollarse en las escuelas como núcleo de alfabetización digital, con objetivos claros de aprendizaje, dotado de contenidos, formación, tecnología y una propuesta pedagógica integral que ayude tanto al desarrollo de las competencias de educación digital, como de las capacidades y saberes fundamentales. Promesa de acceso a dispositivos “más poderosos” que los que proveyó CI. |
| Resolución CFE 343/18 | 2018 | Consejo Federal de Educación | Aprobación de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios en Educación digital, programación y robótica. |
| Núcleos de Aprendizaje Prioritarios en Educación digital, programación y robótica | 2018 | Ministerio de Educación de la Nación. | Orientaciones pedagógicas y establecimiento de prioridades para la enseñanza de la alfabetización digital, la programación y la robótica desde el nivel inicial al secundario. |
| Competencias de Educación Digital | 2017 | Ministerio de Educación de la Nación. | Definición de competencias digitales y estrategias de enseñanza de las mismas. |

| | | | |
|---|------|--|--|
| Autoevaluación Aprender – Educación digital en la escuela | 2019 | Ministerio de Educación de la Nación y Universidad de San Andrés | Módulos de auto evaluación sobre la educación digital en la escuela desde perspectiva pedagógica, de planificación y de gestión. |
| Documento eje – TIC y educación | 2019 | IIFE UNESCO | Revisión de metas a nivel regional vinculando la integración de las TIC con la inclusión, la equidad y la calidad. |
| Acuerdo Nacional por la Igualdad Educativa | 2020 | Ministerio de Educación de la Nación | Plan Estratégico |
| Resolución 2020 1122 APN ME y ANEXO | 2020 | Ministerio de Educación de la Nación | Implementación de la Plataforma Educativa Federal "Juana Manso" |
| Resolución CFE No 363/20 | 2020 | Consejo Federal de Educación | Aprobar, atendiendo a los contextos y realidades jurisdiccionales vinculados a la pandemia y el aislamiento social preventivo y obligatorio, las “orientaciones para los procesos de evaluación en el marco de la continuidad pedagógica |
| Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica | 2020 | Ministerio de Educación de la Nación | Evaluación de capacidad de acceso y uso de dispositivos digitales para sostener la conectividad durante el aislamiento social preventivo y obligatorio dispuesta ante la |

| | | | |
|---|------|--|---|
| | | | pandemia del COVID-19. Docentes / hogares (directivos |
| Resolución CFE N° 387/2021 | 2021 | Consejo Federal de Educación | Organización del regreso a la presencialidad según decisión de jurisdicciones y criterios para escenarios de educación híbrida o combinada. |
| Resolución CFE 407/2021 | 2021 | Consejo Federal de Educación | Relanzamiento del Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela, retomando lo establecido en 2013 |
| Decreto 11/2022 | 2022 | Poder Ejecutivo Nacional | Creación del “PROGRAMA CONECTAR IGUALDAD” en el ámbito del MINISTERIO DE EDUCACIÓN, con el objeto de proporcionar recursos tecnológicos en las escuelas públicas de gestión estatal y de elaborar propuestas educativas con el fin de favorecer la incorporación de las mismas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Vínculo directo con el Programa CI de 2010. |
| Actualización Académica en Educación y tecnologías digitales para | 2022 | Instituto Nacional de formación docente (INFD) | Diseños curriculares para trayectos formativos análogos a postítulos centrados en la enseñanza con tecnologías y medios digitales. |

| | | | |
|-------------------------------------|--|--|--|
| nivel primario y para secundario | | | |
|-------------------------------------|--|--|--|

Se realizó una lectura en profundidad de cada uno de estos documentos y se los ordenó según ciclo de política. Asimismo, se analizaron las relaciones que los documentos establecen entre el acceso y los usos de las tecnologías digitales con ideales igualadores y con los imaginarios socio técnicos que imaginan a partir de la expansión del uso de estas tecnologías en el sistema educativo. En cada caso y siguiendo el método WPR de Bacchi, el análisis se centró en las problematizaciones que formulan los documentos, atendiendo también aquellas cuestiones que no se problematizan (los silencios).

A continuación, se discuten hallazgos y se comparten algunas reflexiones.

Políticas de educación digital y los desafíos de abordar la desigualdad: entre los efectos equalizadores y la igualdad de oportunidades

Los documentos de política educativa digital para el período 2010-2022 analizados permiten establecer que la “cuestión” de las tecnologías digitales en la educación y en la escuela se problematizan de modo sostenido, aún por gobiernos de muy diferente color político. En ninguno de los ciclos hay cuestionamientos a las tecnologías digitales en sintonía con planteamientos como aquellos que encontramos respecto de los modelos de negocio, las matrices económico-sociales y las configuraciones epistemológicas que sostienen los procesos de creciente datificación y plataformización de la educación y que encontramos en la bibliografía de corte crítico (Morozov, 2014). Por el contrario, siempre se considera a las tecnologías digitales como una herramienta necesaria, que garantiza el derecho a la educación y permite potencialmente mejorar la calidad educativa y los procesos pedagógicos.

La reflexión en torno a cómo suceden o podrían desenvolverse estos procesos de mejora se despliegan de distinto modo en los documentos pertenecientes a cada ciclo. A su vez, durante todos los ciclos los documentos de política refieren a la LEN de 2006, avanzando en interpretaciones sobre lo que esta regulación dispone en términos de educación y nuevas tecnologías.

El puntapié inicial fue el programa CI, con una arquitectura innovadora en términos político administrativos (Larroqué, 2018) y un despliegue en términos de provisión de hardware, software, recursos y formación docente a escala nacional que no tuvo precedentes.

En este ciclo que inaugura CI y hasta el 2015, no obstante, la problematización principal de la igualdad es orientada a saldar brechas de acceso. Esto se constata en la distribución de más de 5 millones de netbooks bajo el modelo 1 a 1 para el nivel secundario durante el período y en la referencia directa a la asignación Universal por Hijo (AUH), iniciada en el 2009 y que amplía la matrícula en el nivel secundario. Como señala Gluz (2015), se desarrolla un andamiaje regulatorio entre la LEN, AUH y CI que articulan el derecho a la educación con una fuerte expectativa de reducción de la exclusión y las desigualdades que se expresa en este primer ciclo de políticas de educación digital. En este sentido, el motor principal es proveer acceso y sortear una brecha, pero más allá de la idea de brecha, aparece una concepción de la igualdad también vinculada a las posibilidades de participación en un mundo crecientemente digitalizado. En este sentido, los documentos de política refieren a la necesidad de una alfabetización digital de la que se esperan resultados vinculados con el desarrollo del país. Así se lo señala en el documento elaborado por el CFE “Las políticas de inclusión digital educativa. El programa conectar igualdad”:

La distribución de un número significativo de computadoras portátiles es una estrategia clave para asegurar la inclusión digital de los estudiantes de nivel secundario y de los estudiantes de educación especial. El aumento de ciudadanos que usen las nuevas tecnologías contribuirá a la reducción de la brecha entre los que tienen y los que no tienen acceso, mejorando la alfabetización digital de la población del país y a su desarrollo.

(CFE, 2010)

Los documentos de evaluación y de diseños curriculares que se seleccionan para este primer ciclo evidencian una alta valoración de CI como política de estado ocupada en proveer acceso y, en menor medida, conectividad; a la vez que proponen un cambio profundo de la formación docente que acompañe una creciente digitalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de la escuela, y a un cambio socio cultural más general. Así lo señala la Resolución 856/2012, por la cual se crea la Especialización Docente de Nivel Superior en educación y TIC.

En el siglo XXI los alumnos de las escuelas argentinas constituyen la primera generación que se socializa y configura su personalidad en interacción con medios no lineales de comunicación. Asistimos a la realidad de personas que crecen a la luz de una cultura digital

interactiva, con nuevos entornos y lógicas de relacionamiento (Facebook, Twitter), y una estética audiovisual de videoclip, de velocidad e instantaneidad.

Surgen nuevas formas de ser y estar en la escuela. Trabajar desde el reconocimiento de estas nuevas subjetividades implica conocer las nuevas formas de construcción y transmisión de los saberes, lo que conlleva a elaborar propuestas pedagógicas que potencien los alcances de las TIC en función de su pertinencia y mejora para el aprendizaje eficaz de los alumnos. Surge así la necesidad de instalar una política pública específica de desarrollo profesional de las diversas funciones docentes desde el Estado Nacional, que acompañe el proceso de democratización del acceso a las tecnologías que implica el Modelo 1 a 1.

Como veremos, CI se constituye como una referencia durante todo el período, ya sea para retomar sus objetivos y espíritu como para declamar que se avanza más allá de lo que propuso. En términos de Murillo, podemos pensar que es tan refundacional como parte de un vaivén en los distintos momentos del período estudiado.

En cuanto a los silencios, es interesante notar que en este primer ciclo de políticas digitales las formulaciones locales de políticas de integración TIC se mencionan como antecedentes, pero no son articuladas con la política nacional. Transcurren, de este modo, a nivel local en diversas jurisdicciones pero son un silencio en el plano nacional.

Por otro lado, y si bien estos documentos hacen referencias a la igualdad pensada más allá del acceso (sobre todo, como capacidades para la participación y la producción y expresión con medios digitales), no se hace referencia al uso de las TIC para profundizar la igualdad de géneros.

Este ciclo cierra en el año 2015 con la creación del Plan de Intensificación de TICs en las escuelas para la mejora de los procesos de enseñanza y la introducción del Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE), un documento del CFE que da por cumplidos los objetivos de CI (destacando el acceso provisto a estudiantes y docentes del nivel secundario y la conectividad en el 80% de las escuelas) y que avanza sobre 10 ejes prioritarios para lograr una integración de las tecnologías digitales en las escuelas que contemple aspectos pedagógicos, de gestión y administrativos y fortalezca tanto las capacidades de los y las estudiantes, para que “sean protagonistas” en un mundo crecientemente digitalizado como las habilidades docentes para innovar con TIC.

Este foco en la participación y la innovación serán ejes principales de las políticas del ciclo siguiente, que se implementan bajo la gestión de un gobierno de corte neo liberal que despliega diversas políticas de educación digital.

Entre 2015 y 2019 situamos un ciclo caracterizado por iniciativas centradas en la alfabetización digital, con la producción de documentos curriculares y lineamientos para transformar la enseñanza y re posicionarla desde un uso intensivo de las TIC como recurso o para producir resultados concretos. Aparecen, por primera vez, núcleos de aprendizaje prioritarios (NAP) en programación, robótica y educación digital. La profundización del proceso de integración de las TIC en las escuelas, señala la Declaración de Purmamarca (2016), es una de las condiciones y pilares de una revolución educativa que se busca y espera para mejorar el acceso a la sociedad del conocimiento y a un mercado laboral digitalizado.

La igualdad /desigualdad, en este ciclo, no se entiende como brecha ni se problematiza el acceso, sino que se aborda como un problema de oportunidades: la educación crecientemente digitalizada ecualiza oportunidades, y por eso la desigualdad es ante todo un problema pedagógico y de alfabetización que se resuelve a través de la integración de los alumnos a la denominada cultura digital, de la cual se encuentran excluidos. Los documentos están siempre alineados con los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), ubicando a las políticas en una trama global. Dicha trama se torna visible en el juego de referencias que tejen los documentos NAP desarrollados con el fin de alcanzar la alfabetización digital en todos los niveles de la educación obligatoria.

Ante los diagnósticos que problematizan a la desigualdad como un problema de falta de oportunidades, los documentos de política regulan, disponen o diseñan alternativas basadas en el acceso a las tecnologías como un conocimiento específico y clave para el presente y el futuro – como lo expresan los diseño curriculares en programación y robótica –, la definición de una serie de competencias digitales y la apuesta por la innovación asociada a la creatividad, a las ideas emprendedoras y a la producción multimedial. Nuevamente, no aparecen en este ciclo las políticas locales sostenidas por diversas provincias, ni los sindicatos, ni una idea de igualdad que pretenda fortalecer la equidad de géneros. Tampoco se señalan problemas de infraestructura, que se dan por superados (basado en datos que provee la Evaluación Aprender de 2016) aun cuando se discontinúa el programa CI y se detiene la dotación de equipamiento.

Así lo resume el decreto 386/18, que crea el programa Aprender Conectados:

Creáse el PLAN APRENDER CONECTADOS en el ámbito del MINISTERIO DE EDUCACIÓN, a desarrollarse en los establecimientos educativos oficiales del país, como una propuesta integral de innovación pedagógica y tecnológica que comprenderá como núcleos centrales, el desarrollo de contenidos, el equipamiento tecnológico, la conectividad y

la formación docente, que ayude tanto al desarrollo de las competencias de educación digital, como de las capacidades y saberes fundamentales.

Cabe destacar que la puesta en foco de las competencias digitales de los documentos pertenecientes a este ciclo entra en continuidad con el diagnóstico de “brecha digital cero” enunciado en los documentos producidos como parte de las políticas de finalización del ciclo previo.

Los fundamentos para la creación del plan Aprender Conectados recuperan dicho diagnóstico con el fin de problematizar las limitaciones del plan CI como motor de una transformación pedagógica. Así pues, enfatizan la necesidad de enseñar competencias para una sociedad del futuro que será principalmente digital y para la cual no basta la dotación tecnológica que es atribuida, en un contrapunto agónico, a las políticas del ciclo previo.

El foco en la innovación, la adquisición de competencias y la expansión de usos de recursos digitales provenientes de la robótica o la IA se sostienen en los documentos de todo el período. Los silencios en torno a las carencias infraestructurales y de equipamiento se volverán un eje central de las políticas del siguiente período, signadas por la pandemia y la post pandemia.

Hacia 2019, y ante el cambio de gobierno, se genera cierto fervor ante la posibilidad del regreso de CI, un dato que contribuye a fortalecer la valoración positiva del programa. Pero el dictado del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) de marzo de 2020 y el inicio de un ciclo de educación remota que se prolonga durante más de un año imponen una serie de necesidades para posibilitar y sostener lo que se llamó la continuidad pedagógica.

Por un lado, se crea el plan Juana Manso que incluye la distribución de hardware, la producción de contenidos, la articulación con provincias y con docentes como productores de contenidos y el desarrollo de una plataforma en software Moodle para la formación y para que cada docente pueda disponer de un aula virtual. Los documentos de este ciclo recortan nuevos problemas como el uso de datos, la producción de información en el sistema y sus posibles usos, el federalismo en las políticas educativas digitales y la soberanía digital. Sin embargo, la emergencia de la pandemia obliga a un nuevo análisis de las condiciones de acceso a dispositivos y conectividad y los resultados de este diagnóstico muestran un mapa profundamente desigual, que arrastra viejas desigualdades y profundiza nuevas, vinculadas a la cuestión digital.

Las estrategias de políticas que muestran los documentos se orientan a paliar situaciones disímiles de acceso y conectividad, proveyendo nuevo hardware y conectividad cuando y

donde se pudiera, y produciendo recursos en diversos formatos (incluyendo papel, televisión y radio) para intentar sostener un ciclo lectivo en situación remota.

Los efectos de la pandemia aún se estudian en este escenario contemporáneo de regreso a la presencialidad en el que los docentes han pasado por una experiencia probablemente transformadora, puestos a hacer escuela en condiciones de acceso y conectividad muy dispares.

En el año 2022, en un tiempo ya post pandémico, se reinstaura CI articulado con Juana Manso. En este momento vuelve a problematizar la cuestión del acceso – por eso el plan vuelve a distribuir hardware y conectividad –; algo que también aparece asociado a la mejora de la igualdad y de la calidad y al cumplimiento del derecho a la educación. Así lo señala el decreto 11/2022:

Que la situación excepcional producida por la pandemia demostró que resulta necesario repensar y revertir la entrega de equipamiento tecnológico centrada únicamente en las instituciones educativas, conforme lo establecido en el citado Decreto N° 386/18, y procurar proporcionar a las y los estudiantes de todo el país estos recursos indispensables para el desarrollo de su escolarización.

Que, por otra parte, y fuera de situaciones de excepcionalidad como la acontecida, la herramienta digital se ha constituido en un elemento indispensable al momento de pensar los procesos de enseñanza-aprendizaje cuyo acceso debe ser garantizado por el ESTADO NACIONAL, en tanto su responsabilidad de proveer a una educación integral, permanente y de calidad para todos y todas los y las habitantes, y garantizar la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio del derecho a la educación.

Nuevamente, la igualdad / desigualdad se asocia ante todo con el acceso, aun cuando la experiencia acumulada en el período estudiado evidencia la necesidad de pensar el vínculo entre la igualdad y las tecnologías digitales más allá del acceso; aun cuando sin este paso cumplido es difícil avanzar por otros caminos.

Un asunto interesante que emerge del análisis es la conceptualización del problema de la participación en el mundo digital, que se señala en todos los documentos y se lo vincula con una necesidad de formación ciudadana. Se abren aquí una serie de interrogantes sobre los tipos de participación que suceden en el mundo digital y en el posible rol de la escuela para complejizarlos y ponerlos en común (Dussel y Fuentes Cardona, 2021).

Reflexiones finales

La revisión de documentos de política de educación digital para el período 2010 - 2022 permite detectar continuidades y cambios a la vez que confirma que la cuestión digital es un eje central del diseño de políticas educativas. Existe una fuerte expectativa igualadora o equalizadora en estas políticas, a veces expresada como solución a la brecha digital, y en otros casos como igualadora de oportunidades ante un mundo y un mercado de trabajo crecientemente digitalizado.

Las tecnologías digitales no forman parte en ninguno de los ciclos de un imaginario de resistencia, asociado a la impronta solucionista que subyace a ciertas propuestas críticas en torno al rol de las tecnologías digitales en las escuelas, a la vez que se detectan esfuerzos por integrar las tecnologías digitales en la formación docente, lo que muestra una preocupación o problematización específica de los procesos de enseñanza y aprendizaje también crecientemente digitalizados y un alejamiento de la lógica del solucionismo tecnológico.

Los documentos son en su mayoría nacionales (solo dos fueron producidos por organismos internacionales) pero dialogan con un flujo regional y global de políticas de educación digital, lo que puede habilitar nuevas indagaciones sobre imaginarios socio técnicos compartidos y sobre modos de problematizar a las tecnologías digitales y la igualdad / desigualdad.

[1] En los primeros 15 años del nuevo siglo, se realizan diversos estudios comparativos de programas y políticas públicas de integración digital, por lo general producidos por organismos internacionales con presencia en los países de la región tales como UNICEF (Vacchieri, 2013; Steinberg y Tófaló, 2015; Tedesco, Steinberg y Meschengieser, 2017); UNESCO (Duro y Iugo, 2007); CEPAL (Jara, 2008; Rovira, 2021); OEI (Tarneiro, Toscano y Díaz, 2011; Dussel, 2015; Montes, 2017); BID (Severin y Capota, 2011; Diálogo interamericano 2021); Banco Mundial (Trucano, 2016); Fundación Santillana (Dussel y Quevedo, 2011; Maggio, 2011).

[2] Resulta interesante señalar que 2012 es el primer año en que el INDEC empieza a publicar informes técnicos específicos sobre acceso a tecnologías de la información y la comunicación. El primer informe es la Encuesta Nacional sobre Acceso y Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación, elaborada con datos del censo 2010 y en la que se brindan datos sobre el repertorio de medios de los hogares, incluyendo TV, radio y telefonía fija; categorías que dejan de medirse a partir de 2017, en el que el informe se concentra en

internet, conectividad y telefonía celular. El informe de 2012 indica que se espera una mejora en términos de acceso a partir de los programas como Conectar igualdad.

[3] Es interesante señalar que Jasanoff y Kim actualizaron el concepto de imaginarios socio técnicos para incluir una dimensión más global, en la que los estados nación siguen jugando un rol importante pero no limitante.

Bibliografía

Bacchi, C. (2000). Policy as Discourse: What does it mean? Where does it get us? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 21(1), 45-57.

<https://doi.org/10.1080/01596300050005493>

Bacchi, C. (2012). Introducing the ‘What’s the problem represented to be?’ approach. En Angelique Bletsas y Chris Beasley (Eds.), *Engaging with Carol Bacchi. Strategic Interventions and Exchanges* (pp. 21-24). University of Adelaide Press.

Ball, S., Maguire, M. and Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. Routledge.

BENZA G. and KESSLER, G. (2021). *La ¿nueva? Estructura social de América Latina. Cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Argentina.

BENZA G. and KESSLER, G. (2020). *Uneven Trajectories. Latin American Societies in the Twenty-First Century*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Dussel, Inés., Ferrante, Patricia. y Pulfer, Dario. (2020). Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado. En Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 351-364). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIFE. Editorial

DUSSEL, I. (2014). Programas educativos de inclusión digital. Una reflexión desde la teoría del actor en red sobre la experiencia de Conectar Igualdad (Argentina). *Estudios de Comunicación y Política*, Número 34/septiembre-octubre, 39-.56.

Dussel, I. (2014). ¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción de la desigualdad? Elementos para el debate. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (43). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n43.2014>

Artículo publicado originalmente en: *Revista de Política Educativa*, Año 1, Número 1, UdeSA-Prometeo, Buenos Aires, 2009.

DUSSEL, I., FERRANTE, P. and SEFTON GREEN, J. (2013), Changing Narratives of Change: (Un)intended Consequences of Educational Technology Reform in Argentina, in Neil Selwyn & Keri Facer (eds.) *The politics of education and technology: conflicts, controversies, and connections* (127-145). New York: Palgrave Macmillan.

Helsper, E. (2021). *The digital disconnect. The Social Causes and Consequences of Digital Inequalities*. Sage Publications.

Jasanoff, S. and Kim, S.-H. (2015). *Dreamscapes of Modernity. Sociotechnical imaginaries and the fabrication of power*. University of Chicago Press.

Larroqué, Damien (2018). El programa Conectar Igualdad en la Argentina (2010-2015). *Estado Abierto. Revista Sobre El Estado, La Administración Y Las Políticas Públicas*, 2(3), pp. 117-157. Recuperado a partir de [//publicaciones.inap.gob.ar/index.php/EA/article/view/63](http://publicaciones.inap.gob.ar/index.php/EA/article/view/63)

Morales, S. (2015). La apropiación tecno-mediática: acciones y desafíos de las políticas públicas en educación. En S. Lago Martínez (Ed.), *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.

Morozov, E. (2014). *To save everything, click here: the folly of technological solutionism*. New York: Public Affairs.

Murillo, V. (2014). La democracia argentina, entre vaivenes e incrementalismo. *Revista SAAP* (ISSN 1666-7883) Vol. 11, No 2, noviembre 2017, 203-20131

Rafalow, M. (2020). *How Schools Create Inequality in the Tech Era*. University of Chicago Press.

Rivas, axel (2015). *América Latina después de PISA Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Fundación CIPPEC.

Saura, G. (2020). Filantropocapitalismo digital en educación: Covid-19, UNESCO, Google, Facebook y Micro- soft. *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 17(2), 159-168.

Neil Selwyn, Thomas Hillman, Rebecca Eynon, Giselle Ferreira, Jeremy Knox, Felicitas Macgilchrist & Juana M. Sancho-Gil (2019): What's next for Ed-Tech? Critical hopes and concerns for the 2020s, *Learning, Media and Technology*, DOI: 10.1080/17439884.2020.1694945



Van Dijck, J., Poell, T. and de Waal, M. (2018). *The platform society. Public values in a connective world*. Oxford University Press.

VOMMARO, G. (2017) *La larga marcha de Cambiemos. La construcción silenciosa de un proyecto de poder*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Ediciones.