

## **Entre el Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE) y el Plan Aprender Conectados (PAC): las voces de los actores territoriales y escolares**

## **Between the National Plan for Digital Inclusion in Education (PNIDE) and the Plan Learn Connected: the voices of territorial and school actors**

---

**Rocío Quintana**  
**rocioquintana@hotmail.com**

Magister en Metodología en la Investigación Social. Instituto de Estudios Comunicacionales en Medios, Cultura y Poder “Aníbal Ford” - Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

**Gonzalo Mamani**  
**gonza.mamanisoraire@gmail.com**

Licenciado en Comunicación Social. Instituto de Estudios Comunicacionales en Medios, Cultura y Poder “Aníbal Ford” - Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

## **Resumen:**

En este artículo nos proponemos indagar, en una primera parte, en las rupturas y las continuidades en la dimensión programática de dos políticas públicas educativas que marcaron el fin y el comienzo de proyectos políticos diferentes en nuestro país: el Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE), lanzado en 2015 durante el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner, y el Plan Aprender Conectados (PAC), lanzado en 2018 durante el gobierno nacional de Mauricio Macri. En una segunda parte, nos abocaremos a explorar las voces de los diferentes actores territoriales y escolares que intervienen en la implementación de las políticas públicas en las instituciones educativas.

**Palabras clave:** comunicación - educación - políticas públicas - tecnologías.

### **Abstract:**

In this article we propose to investigate, in the first part, the ruptures and continuities in the programmatic dimension of two public educational policies that marked the end and the beginning of different political projects in our country: the National Plan for Educational Digital Inclusion, launched in 2015 during the government of Cristina Fernández de Kirchner, and the Plan Learn Connected, launched in 2018 during the national government of Mauricio Macri. In a second part, we will explore the voices of the different territorial and school actors that intervene in the implementation of public policies in educational institutions.

**Keywords:** communication - education - public politics - technologies.

## Introducción

En este artículo nos proponemos avanzar en el análisis de dos políticas públicas educativas que marcaron la transición en proyectos políticos diferentes en nuestro país: el Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (en adelante PNIDE), lanzado en 2015 durante el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner, y el Plan Aprender Conectados (en adelante PAC), lanzado en 2018 durante el mandato de Mauricio Macri.

Para ello nos abocaremos a explorar la complejidad a nivel de los programas que proponen, y la relación con las voces de los diferentes actores territoriales y escolares que intervienen en la implementación de las políticas públicas en las instituciones educativas. Nos interesa reconstruir las maneras en que, a través de estos programas, las políticas públicas definen configuraciones de sentido que tensionan procesos específicos en la construcción social de la inclusión educativa.

De esta manera, a partir de la sistematización de los documentos oficiales producidos por los organismos públicos, nos proponemos analizar cuáles son los principales cambios en cuanto a la concepción de la educación, los destinatarios, los objetivos, los alcances, entre ambos planes. Consideramos que el análisis de la dimensión programática, esto es el diseño y la configuración de la estrategia, y la relación necesaria con la perspectiva del actor protagonista de las políticas públicas, nos da la posibilidad de comprender las perspectivas en tensión sobre los modelos políticos educativos, y en últimas sobre los modelos de país que proponen.

Este abordaje se enmarca en la línea de trabajo Políticas públicas y Ciudadanía del Instituto de Estudios Comunicacionales en Medios, Cultura y Poder “Aníbal Ford” INESCO, en la que se han realizando aportes en relación a las políticas públicas ancladas, entre otros, en el universo de la educación y lo educativo desde una perspectiva de derechos.

## **Rupturas y continuidades de las políticas públicas educativas y TIC. Aspectos de diseño**

En este apartado desarrollaremos de forma exploratoria la dimensión programática de las políticas públicas mencionadas, llevadas adelante en el marco de proyectos políticos diferentes de nuestro país. En términos metodológicos, optamos por una mirada que asumió la necesidad de una *descripción densa* de los diseños, que consistió en desentrañar los sentidos que hacen a las estrategias políticas, en su campo social y su alcance. Siguiendo este objetivo, la metodología fue claramente cualitativa, y combinó técnicas etnográficas (Guber, 2009) con técnicas de lectura y documentación (Valles, 2007 p. 109). Tal es que, desde un enfoque hermenéutico, se trabajó con un corpus complejo construido a través de la realización de entrevistas semi-estructuradas a los actores involucrados en la implementación de las políticas, y la revisión de la documentación oficial disponible (fundamentos, documentos de trabajo, material formativo, entre otros). Nos ocuparemos en esta ponencia de la sistematización relativa al estudio de los documentos oficiales.

Durante los gobiernos de Néstor Kirchner (2003 - 2007) y Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015), las políticas públicas en materia educativa tuvieron un salto cuantitativo en términos de inversión, y cualitativo considerando el mejoramiento estructural, la inclusión educativa y la incorporación de dispositivos tecnológicos en las escuelas (Kliksberg, B. y Novacovsky, I. 2015; ME, 2011; ME, 2014; Urresti, 2014). En este período, vale remarcar, se promulgaron la Ley de Educación Nacional (26.206), la Ley de Financiamiento Educativo (26.075), y la Ley de Educación Técnica y Profesional (26.058), con participación de los sindicatos y la comunidad educativa en general, concibiendo a la educación pública y de calidad desde una perspectiva de derecho humano y universal.

En este marco normativo, se lanza en 2010 el Programa Conectar Igualdad (en adelante PCI), el cual tiene su origen, en consonancia con la obligatoriedad de la educación secundaria dispuesta por la Ley Nacional, en la definición de generar políticas educativas estructurantes y garantes de estos derechos. En efecto, el PCI buscó promover, a través de la democratización en el acceso a las tecnologías bajo el modelo 1 a 1 (una netbook por alumno/a y por docente), la inclusión social y digital con la finalidad de favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje y el acceso a nuevas fuentes de información y comunicación.

Luego de 4 años de implementado este Programa, etapa ésta con fuerte anclaje en la dimensión distributiva de los bienes tecnológicos por parte de Estado, surge la estrategia del PNIDE. En efecto, el 2015, y como resultado de los estudios evaluativos del PCI, desafió al Ministerio de Educación de la Nación a consolidar un espacio de trabajo en el que confluyen diferentes actores nacionales y provinciales, para profundizar en el abordaje de la problemática relativa a la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las comunidades educativas. Es en este contexto que emerge el PNIDE, como corolario de las diferentes líneas de acción destinadas a la equidad y a la calidad educativa, al hacer foco en los procesos de transformación e innovación pedagógica en las instituciones educativas a partir de integrar las TIC tanto en la gestión como en las instancias de enseñanza y aprendizaje.

En los años precedentes a la implementación del Plan, los estudios evaluativos del PCI, en su primera etapa, arrojaron luz sobre la fuerte demanda de los actores escolares de capacitaciones en el uso pedagógico de las TIC, a la vez que dieron pistas sobre el reconocimiento y la valoración de las mismas una vez expandida y diversificada la oferta de formación docente al respecto en las fases subsiguientes de implementación de la política educativa (Ministerio de Educación, 2011, 2014). El PNIDE asentó su estrategia sobre la base de reconocer estas demandas y antecedentes en materia de formación, dando lugar a lo que se denominó estrategia de acompañamiento institucional situado.

El acompañamiento institucional situado constituyó uno de los ejes centrales de la política de formación inscripta en el PNIDE, en tanto apuntó a renovar la enseñanza desde la promoción de un proceso dialéctico continuo de creación / reflexión de prácticas pedagógicas que favorezcan usos entramados e intensificados de las TIC, en pos de asegurar la generación de aprendizajes significativos.

Teniendo en consideración que el PNIDE se fusionó en términos estratégicos al PCI, resulta pertinente subrayar a los fines de este trabajo, que el modelo uno a uno:

Supone articular una serie de procesos y acciones que garantizan la infraestructura tecnológica en la escuela, una gestión que favorece la innovación educativa a través de la apropiación del modelo que se refleje en nuevos modos de enseñar y aprender, y generar espacios y momentos de formación que permitan al profesor redescubrir su

función, sus estrategias didácticas y sus formas de construir el espacio del aula. Esta articulación abarca diferentes actores sociales: directores que asumen el desafío de pensar la escuela con este nuevo modelo uno a uno, docentes que lo aceptan y plantean sus clases en función de este modelo, alumnos que se apropian del mismo y que a través de él puede transformar su realidad y aumentar sus posibilidades de inclusión, hasta los múltiples actores institucionales –administradores de red, bibliotecarios, secretarios– que se hacen cargo de su tarea para favorecer la implementación del Programa. (ME, 2015, p. 84)

Es posible afirmar que esta experiencia de gran envergadura tuvo su complejidad y diversidad en los establecimientos educativos y en las regiones del país, sin embargo, nos interesa resaltar que, según el informe mencionado del Ministerio de Educación de la Nación, el proceso de cambio fue clave en los y las docentes en términos de apropiación generacional distinta a la de los y las estudiantes, ya que los primeros tuvieron que adaptarse a las nuevas didácticas de enseñanza. Maria Teresa Lugo expresa que estos planes de inclusión educativa con o desde las TIC se dan a partir de tres cuestiones fundamentales: la brecha en el acceso a las TIC que refiere a la desigualdad tanto de las poblaciones en el interior de cada país como entre países; la brecha en el uso de las TIC en relación con las diferentes apropiaciones y competencias en torno a las mismas y; por último, la brecha en las expectativas, en especial de los y las jóvenes respecto de la disponibilidad y sus usos en las escuelas y lo que la institución realmente les ofrece (Lugo, 2010, p. 65 en Martín, 2015 p. 13).

Resulta interesante traer a colación las contribuciones de Sebastian Benitez Larghi (2016) en torno a las desigualdades sociales y digitales. Para este autor el PCI tuvo “un impacto positivo entre los estudiantes de clases populares, garantizando el primer acceso hogareño a la computadora. Sin embargo, la mayor desigualdad sigue manifestándose en la distribución de la conectividad a Internet, tanto a través de computadoras como de teléfonos celulares. En definitiva, las desigualdades de acceso persisten pero moderadas por la intervención del Estado” (p. 77-78). En esa línea, comprende que “la apropiación trasciende las prácticas de accesos y usos de las tic abarcando la construcción de sentido, ya que al tener en cuenta la perspectiva de los propios actores, logra conjugar necesidades, propósitos, habilidades, logros, sensaciones, sentimientos,

expectativas y ansiedades que, depositadas en las tic, traccionan las prácticas tecnológicas que aquellos desarrollan” (2018, p. 5).

El PNIDE, en términos reglamentarios, preveía una continuidad que iba más allá de cambios de gobiernos, ya que pretendía ser una política de Estado; sin embargo, sólo continuó hasta mediados del 2017 en términos formales, puesto que -considerando las entrevistas a actores institucionales- la desfinanciación comenzó una vez asumida la nueva gestión política nacional y provincial.

En efecto, con la llegada de un nuevo gobierno en 2016 se procedió a desactivar el PNIDE, y con ello al mismo PCI, a través de un Decreto de Necesidad de Urgencia. En su lugar se lanzó el Plan Aprender Conectados (aprobado en 2018 a través del Decreto N° 386/18), el cual se enmarcó en un nuevo enfoque pedagógico sintetizado en el nuevo Plan Nacional Integral de Educación Digital (en adelante PLANIED). En tanto que en el Decreto N° 1410/18 de implementación expresa que el Plan Aprender Conectados se encuentra en la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa.

Desde el punto de vista programático, el principal cambio que se da entre estas dos políticas públicas son los y las destinatarios. Si en las políticas públicas antecedentes los esfuerzos estuvieron situados en la educación media y en los institutos de formación docente a partir del principio de la universalidad del modelo uno a uno en la entrega de netbooks, en el PAC se elimina esa modalidad y pasaron a denominarse aula digital móvil o laboratorios informáticos y se comenzaron a entregar dispositivos de robótica y programación que, dependiendo la escuela y el nivel educativo, pueden ser variar entre robots, drones, tablets, legos, celulares, paquetes de programación, etcétera. Es decir, que los estudiantes dejan de ser propietarios de su propio dispositivo tecnológico pues son otorgados a las instituciones educativas dependiendo de factores como, por ejemplo, la cantidad de estudiantes.

Por otra parte, en el PAC se incluyó a otros niveles educativos, como son el nivel inicial y el primario. Debemos advertir que en el PNIDE ya se venían realizando pruebas en determinadas escuelas que incluía al nivel primario. En ese sentido, en el marco programático del nivel inicial plantea los objetivos de PAC: “innovación pedagógica y tecnológica tanto para el desarrollo de las competencias de educación digital, como de las capacidades y saberes fundamentales. La propuesta busca dar respuestas a un contexto de cambio permanente, en el cual las habilidades relacionadas con las tecnologías digitales se han convertido en

unas de las más valoradas para la construcción del conocimiento, la integración social y el desarrollo del país” (MECCyT, 2017 s/p).

Es necesario recordar que previo al lanzamiento del PAC, desde el Ministerio de Educación y Deportes se implementó el proyecto “Escuelas del Futuro” bajo la órbita de la Secretaría de Innovación Educativa de la Nación. Se trató de una política pública focalizada en determinadas escuelas, la implementación de un marco pedagógico integrador organizado en proyectos de acuerdos a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, elemento que ya tenían antecedentes en PNIDE. Al mismo tiempo, este programa busca propiciar comunidades de aprendizajes mediante el trabajo colaborativo, y donde se narren las experiencias con los distintos dispositivos tecnológicos a partir de la conformación de redes intra escolares distribuidas en el país entre docentes y estudiantes (Res MCYD 2376/16).

Por otra parte, el PAC tenía orientación en robótica y programación para las escuelas secundarias en todo el país y para todos los niveles educativos. Los documentos oficiales fundamentan que la robótica está sustentada en la programación debido a que “es necesario para introducir a los y las alumnos/as en la comprensión de las interacciones entre el mundo físico y el virtual. Asimismo, resulta apropiado entender tanto la relación entre códigos y comandos como otros principios de las ciencias de la computación. Además de ser un campo de la tecnología digital de creciente importancia en la sociedad actual, la robótica genera en los estudiantes un alto nivel de motivación” (MCCYT, 2019, P.8).

Con esta nueva orientación en los establecimientos educativos que se implementa en todos los niveles educativos, se busca la articulación de contenidos mínimos con las nuevas tecnologías acompañadas de las aulas digitales móviles o los laboratorios informáticos.

## **Actores territoriales: Dispositivos, conflictos, coincidencias y disidencias**

La etnografía de las políticas públicas entiende que una de las dimensiones que debe explorar es “el rol dominante que tienen las políticas en su capacidad de regular y organizar, de dar forma a las identificaciones de las personas”, y sostiene (empíricamente en sus investigaciones) que “uno de los aspectos más importantes

de las políticas públicas es la forma en que [éstas] construyen nuevas categorías de subjetividad y nuevos tipos de sujetos políticos" (Shore, 2010, p. 36).

Desde este posicionamiento conceptual, para este trabajo se implementó una estrategia metodológica cualitativa y con la utilización de la técnica de la entrevista semi-estructuradas (Guber, 2009), se realizaron entrevistas a Laura, facilitadora territorial del PAC perteneciente a la Dirección Provincial de Innovación y Tecnología Educativa del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y, a Carla, Encargada de Medios de Apoyo Técnico y Pedagógico (EMATP), de una escuela urbana de la Ciudad de La Plata. Entendiendo a la interpretación como un proceso hermenéutico relacional en la sociabilización, experiencia que se construye en la vida cotidiana pero que a su vez es diferenciada por la propia trayectoria biográfica (Thompson, 1989), se pretende reconocer los sentidos en torno a las categorías de dispositivo y territorio, a los fines de analizar mediante herramientas enmarcadas en el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967).

En primer lugar, cuando nos referimos a la categoría dispositivo, la entendemos en un sentido amplio, como una herramienta tecnológica que permite disposiciones en el espacio áulico. En ese sentido, son enunciadas de diversas maneras: las netbooks, "net", celulares, tablet, robot, paquete de programación, herramientas, entre otros.

Como punto de partida, en las entrevistas con los actores territoriales, al preguntar con respecto a la principal característica del PAC, se hace especial referencia a la reconfiguración de la entrega de las netbooks en el modelo uno a uno en el nivel medio (como fue en el PCI, PNIDE) a la entrega de netbooks al establecimiento escolar en el modelo de aula digital móvil (ADM) en el nivel primario durante el año el 2015.

Carla posee el cargo de EMATP<sup>1</sup> de una escuela de la zona urbana cercana al paseo comercial de la calle 12 de la Ciudad de La Plata. Expresa que en el establecimiento escolar poseen netbooks que fueron entregadas en la última camada de renovación de piso tecnológico en el año 2016 y 2017 por el PCI y que a la fecha de la realización de la entrevista (Noviembre 2019) no se han entregado más. En el último ingreso de netbooks fueron 30, por lo que 15 se encuentran en el laboratorio digital (sala de pc) y otras 15 se encuentran a disposición de los profesores que requieran de su uso. En ese sentido, las cantidad de los dispositivo ha sufrido una reducción considerable ya que en una matrícula de

aproximadamente 1000 alumnos, hoy cuenta con una cantidad de 30 netbooks para toda la escuela. Pero por otro lado, han recibido kit de robótica por haber sido seleccionada en el Programa “Escuela del Futuro”.

Laura ocupa el cargo de facilitadora territorial de la Dirección Provincial de Tecnología e Innovación Educativa de la Provincia de Buenos Aires, expresó que en el Plan Nacional Aprender Conectados se entrega carrito con netbook conocido en las escuelas pero cuyo nombre técnico es, como se mencionó, aula digital móvil. Esto tiene un antecedente porque “pasó durante el kirchnerismo en el PCI en las primarias. En la primaria no te daban una pc, no era como en secundario. Lo que hacían era darle a la escuela un carro con 30 netbook. Un aula digital móvil, ADM. Vos vas con las ‘net’ hasta el aula con todos los cargadores”. Aclara que la distribución de los dispositivos en el lanzamiento del PAC de forma segmentada: “están entregando en los jardines, están entregando kit de table y kit de robótica. Eso es lo que se estaba apuntando porque a su vez estos carritos que entregaban para la secundaria venían también con kit de robótica, con robot... Algunos venían con robot, con drones, con canon, otros makeblock, otros con legos, todas herramientas similares o iguales a las de Escuelas del Futuro”

La función de los y las facilitadores/as territoriales en educación digital está inserto de acuerdo al perfil profesional, que puede ser técnico o pedagógico. En el caso de Laura comenzó en Escuela del Futuro con un perfil pedagógico. Con el correr del tiempo, fue adquiriendo las destrezas para cubrir el perfil técnico en Aprender Conectados. Está a cargo de 30 escuelas de la ciudad de La Plata (Región 1). Dentro de sus tareas está la reparación y el desbloqueo de las netbooks, la verificación de la conectividad de una determinada velocidad de internet. La hibridez de sus funciones técnicas y pedagógicas se da de acuerdo a la agenda de trabajo. “A veces me dicen ‘da una capacitación sobre introducción a la programación’ (...) ‘este mes hagan todas cosas técnicas o andate a las primarias y quiero que me hagas una revisión de tal cosa técnica en las primarias o este mes te abocas a hacer capacitaciones”. Sin embargo, su tarea principal -diceson las capacitaciones a docentes y que no todo el equipo lo hace. Los perfiles técnicos suelen acompañar en las charlas pero éstas están a cargo de los y las actores con perfil pedagógicos. Por lo cual hay una cierta hibridez en las funciones de los facilitadores territoriales, teniendo en cuenta que las funcionalidades giran alrededor de la demanda de quien coordina las tareas mensuales, el o la coordinador/a distrital y las peticiones de las escuelas. Este

tipo de perfiles híbridos se acerca al posicionamiento que plantean Dussel y Quevedo cuando indican que “los formadores deberían poder combinar el saber técnico con un saber pedagógico y cultural que permita entender el tipo de transformaciones que estamos viviendo, y al mismo tiempo dé orientaciones concretas sobre cómo proceder con estas tecnologías en el tiempo y espacio del aula y en la realidad concreta de las instituciones” (2010 p. 55).

Estas demandas son trabajadas y pedidas por los EMATP<sup>1</sup> de las escuelas, por lo que Carla es quien se encarga de articular las problemáticas que poseen los distintos actores del establecimiento educativo en relación a los dispositivos. A su vez, se encarga del mantenimiento y sistematización de los equipos técnicos informáticos que cuenta la escuela, por lo que su relación es más con los y las docentes y estudiantes. “El año pasado (2018) se hicieron capacitaciones gracias al facilitador y algunos alumnos para poder desarrollar los temas en la feria de ciencias. Este año (2019), a comienzo del ciclo lectivo, se comenzó una capacitación para los y las docentes de exactas, ya que lo solicitaron. Se lo propuse al facilitador que estuvo muy predispuesto, así que asistió y se los y las capacitó. Se hizo una introducción del lenguaje de scratch y pilas bloques para comenzar a introducirlos en lo que es la programación para articular lo que es robótica con el departamento de exactas y trabajarlo desde esa área. Los profesores están predispuesto para adquirir nuevos conocimientos. Es el auge de la robótica”.

Sin embargo, esta experiencia de capacitación entra en tensión ya que la demanda que posee el establecimiento educativo no es alcanzada, y es necesario una formación constante de los y las docentes para abordar propuestas en el aula. Al funcionar a demanda de la iniciativa de los y las docentes, Carla considera que se deja por fuera otros conocimiento como el uso de los celulares en el aula con herramientas pedagógicas. “Tuvimos una capacitación que el capacitador me propuso de los dispositivos para trabajar que fue el uso de celular con kahoot!, que es una aplicación. No se aplicó porque eso fue una capacitación extracurricular a lo que es dependiente de lo que es el establecimiento”.

Por su parte, Carla atribuye que durante el gobierno impulsor de las políticas hubo una gran falla en la comunicación interna en la cadena de autoridades donde los

---

<sup>1</sup> Encargado de Mantenimiento Técnico Pedagógico. Cargo docente creado en la implementación del Programa Conectar Igualdad

diversos actores que intervienen en el proceso de aplicación del PAC y el proyecto de Escuelas del Futuro. Esto abarca desde las autoridades ministeriales hasta los y las facilitadores/as que tenían que establecer conversaciones con los actores escolares. “Hay poca comunicación entre las áreas. No hay comunicación fluida. Llegan cosas a las escuelas y nosotros no sabemos y los que hacemos territorio del Ministerio a la escuela somos nosotros. El Ministerio manda cosas y ni nos avisa o lanza cosas. Llegas a la escuela y me dicen ‘tengo un robot’ y respiras. ‘¿Quién me lo mandó, qué hago con esto?’ te preguntan. ‘bueno dejame ver’ tenes que responder. Esto medio así... a mi me cuesta un montón entenderlo”.

Las dificultades y las emergencias por la falta de respuesta por parte de los facilitadores territoriales en su labor en las escuelas, en el caso de Carla atribuye a la cantidad de escuelas designadas (30 por facilitador) y que resulta ser inabarcable. Recorrer los establecimiento educativos y con las lógicas institucionales internas con rechazo o aceptación a trabajar desde esta perspectiva de los dispositivos y donde las tensiones son constantes. “Es agotador y no terminas de resolver una problemática en determinado establecimiento. Eso lo entendía y aún así predispone de lo mejor, pero si lo vería como un lugar para los chicos y que esté estable la misma persona. Los cambios de persona genera un retroceso porque por ahí estábamos más activos pero hubo un cambio entonces volver a parar de como continuar con los proyectos y que otros surgen y la que viene está predispuesta”.

## **El territorio: el recorrido de la política pública a lo que pasa en el aula**

En este apartado nos predisponemos a analizar la vinculación en el territorio de los establecimientos educativos a partir de la experiencias del proyecto Escuela del Futuro.

La escuela donde se realiza el trabajo de campo para esta investigación, fue seleccionada de la política focalizada y recibió el eje de robótica y programación (compuesto por 10 robots desarmables e intercambiables) en el año 2017 junto con dos remanentes de netbooks en el marco del PCI.

El recorrido para la implementación de la mencionada política pública con la llegada de los dispositivos a la escuela desde la óptica de Carla, fue con la falta de acompañamiento no por parte de los y las facilitadores/as territoriales sino de

quienes se encargan de implementar esta política ya que la demanda para los y las docentes es alta. “En ese año (2017) se había hablado que íbamos a disponer de capacitadores para cada establecimiento para utilizar el kit de robótica. No tuvimos la asistencia, por lo cual lo empezamos a manejar de manera independiente desde el facilitar que nosotros teníamos conjuntamente conmigo (...) son 10 tipos de robot, solo vienen 2 o 3 en el manual para armar y el resto que armamos con las alumnas de sexto se tuvo que buscar videos de youtube e ir armando, pero no estaba todo en el manual. Solamente el kit de makeblock que son 5 robots”

Por su parte, Laura fue seleccionada para ser facilitadora territorial para el proyecto, expresa que no le explicaron los motivos de selección de las escuelas en cuanto a los ejes a trabajar en las instituciones educativas: “tenias 2 modalidades. Una vinculada a la programación y la robótica y la otra que es el trabajo en plataforma online, que es donde entraba yo, se daba en el area de matematica, ingles, que son algunos de los ejes”.

Las complejidades que hacen al abordaje de la política pública se vinculan también a la tarea cotidiana de los facilitadores con respecto a los recursos que manejan para desempeñar su trabajo con los dispositivos. A Laura se le designó el eje plataforma digital, la cual tenía subejos para las asignaturas, donde los problemas que tuvo fueron múltiples causas y que como consecuencia tuvo la cancelación de dicho eje en la reunión de todos los y las facilitadores/as de educación digital de la Provincia de Buenos Aires realizada en Mar del Plata en el año 2018. “No se podía ir a ningún lado. Lo que sí funciona son los ejes de robótica y programación, que son cada 15 días y los y las facilitadores/as de educación digital, en el caso de Provincia, vamos a las escuelas a dar talleres con docentes y estudiantes. Eso es lo que se hace fundamentalmente, hay escuelas que han llegado a trabajar con el robot propio de Escuelas del Futuro, otras no”.

En el caso de Carla, no tuvieron el eje plataforma pero la experiencia de haber tenido la iniciativa por parte de la institución, la predisposición del facilitador y el entusiasmo de tres estudiante fue posible armar y hacer funcionar a los robot de Escuelas del Futuro en el marco de una Feria de Ciencias realizada en la escuela. Sin embargo, esta experiencia que tuvo su desarrollo y planificación fue única y no fue transversal a los contenidos curriculares de la escuela, como plantea el objetivo del proyecto en cuestión. En esa misma línea, la EMATP expresa que hasta el momento no se han implementado los ABP (Aprendizaje Basado en

Proyecto) en la cual “cada profesor/a debe presentar lo que son los proyectos vinculados. Estos últimos con ABP tenemos que presentar proyectos vinculados interdisciplinarios donde la idea es abordar lo que es robótica en las diferentes áreas”.

En caso del eje plataforma en Escuela del Futuro, Laura enfatiza que su fracaso se debe principalmente a la falta de conocimiento de territorio por parte de la gestión provincial en términos de reconocer las complejidades que tienen las escuelas públicas bonaerenses y las resistencias que muchas veces éstas ponen. “Desde un comienzo básicamente no me mandaban usuarios para que los y las docentes pudieran entrar. Yo tenía un usuario de prueba pero que también el modo prueba... Era como un demo. Entonces te hacen mandar un montón de información, acerca de los y las docentes y los y las estudiantes. Ya ahí también tuve problemas, la escuela no me quería dar información de los y las estudiantes porque decían que eran menores y que no sé qué y a dónde iba a llevar esa información”. En cuanto a las condiciones edilicias de las escuelas y de equipamiento tecnológico es una cuestión para resaltar ya que se han mandado equipamiento tecnológico en escuelas donde no habían recibido la última camada de netbook modelo 2017 o donde la conectividad (que había sido colocado en el marco de Escuelas del Futuro y de Escuelas en Red de PBA) era insuficiente para la implementación de este eje por baja velocidad. “Intentábamos entrar con mi usuario a mirar por la plataforma y ver qué hacíamos con eso. Cuando voy, no anda el internet, no podíamos entrar. Entonces las docentes estaban bastante enojadas con toda esta cuestión. ‘No tenemos un problema con vos (...) Nos bajan como que hay que venir si o si a estas reuniones, la verdad que esto no sirve de nada. Si venimos el internet no anda’”. Todo muy tenso y yo intentando como, bueno, hay que hacerlo”.

## Consideraciones finales

En este artículo se describió en una primera parte, la dimensión programática de las políticas públicas educativas con énfasis en las tecnologías de la comunicación y la información TIC implementadas durante los gobiernos de Cristina Fernandez de Kirchner (2007-2015) y Mauricio Macri (2015-2019). Mientras que en la segunda parte, se recuperaron las voces de los diversos actores que intervienen en la implementación de éstas.

Desde una perspectiva comparada de los documentos publicados por los organismo estatales se pudo dar cuenta de cómo se estableció un giro en lo que respecta en la planificación de las políticas educativas. En este sentido, si en los gobiernos de Cristina Fernandez de Kirchner se puntualizó en la búsqueda de la universalización del acceso a los dispositivos tecnológicos, la disminución de la brecha digital y la inclusión educativa, durante la gestión de Mauricio Macri se pudo dar cuenta de procesos de discontinuidades de las políticas públicas. Se describieron las rupturas y continuidades a partir de la experiencia del proyecto Escuela del Futuro y luego el Plan Nacional Aprender Conectados. Se pudo dar cuenta del paso de la universalización de las tic a políticas de segmentación de los destinatarios en la entrega de los dispositivos tecnológicos y la inclusión de perspectivas educativas.

En ese sentido, se observó un proceso de discontinuidad en las políticas públicas que implicó que los y las estudiantes dejaron de ser propietarios en la adquisición de la netbook y pasaron a ser usuarios de los laboratorios informáticos móviles. Asimismo, esto significa que la discontinuidad no sólo técnica sino pedagógica con las que ya se venían abordando en PNIDE durante su última etapa.

La inclusión de ejes como la robótica y la programación a la currícula del nivel secundario plantean el desarrollo de nuevos contenidos “innovación y mirada puesta en el futuro” entra en contradicción con la eliminación de la universalidad del acceso a las netbook. Si bien los teléfonos inteligentes igualan en algunos aspectos herramientas que posee una computadora personal, no es posible omitir las desigualdades que habitan en el sistema educativo.

Por último, en el contexto de pandemia por el COVID 19 permite pensar la diagramación en las políticas públicas educativas inminentes como es el Plan Juana Manso donde la cuestión deberían centrarse en la vuelta a la universalidad de los dispositivos, los proyectos pedagógicos a distancias para la enseñanza y el aprendizaje y, el acceso a la conectividad de internet.

## **Referencias bibliográficas**

BENITEZ, S. (2016) Desigualdades sociales y digitales: tras los rastros de la apropiación tecnológica entre jóvenes estudiantes secundarios de Argentina. La Plata:Controversias y Concurrencias Latinoamericanas; vol. 8, no. 13

- BENÍTEZ, S. (2018) La experiencia juvenil del tiempo y el espacio a partir de la apropiación de las Tecnologías de Información y Comunicación en La Plata, Argentina. La Plata: Andamios; vol. 15, no. 36
- DUSSEL, I. y QUEVEDO L. (2010) Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías. Buenos Aires: Santillana
- GLASER, Barney y STRAUSS, Anselm (1967) The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Chicago, Aldine.
- GUBER, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Ed. Norma.
- KLIKSBERG, B. y NOVACOVSKY, I. (2015). Hacia la inclusión digital. Enseñanzas del Conectar Igualdad. Buenos Aires: Granica.
- MARTÍN, María Victoria (2018) Políticas públicas en formación docente. Tesis Doctoral. Facultad de Periodismo y Comunicación Social - Universidad Nacional de La Plata.
- MARTÍN, María Victoria/ VESTFRID, Pamela (2018- comp.) La aventura de innovar con TIC II: aportes conceptuales, experiencias y propuestas - 1a ed . - La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, 2018. En línea: <https://perio.unlp.edu.ar/node/8187>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2011). Nuevas voces, nuevos escenarios. Estudios Evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad. Primera Fase. Buenos Aires.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2015). “Cambios y continuidades en la escuela secundaria: la universidad pública conectando miradas”. Estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad. Segunda etapa. Buenos Aires: Equipos Técnicos de Universidades Nacionales. En línea: <http://portal.educacion.gov.ar/>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2015a). *El acompañamiento situado*. Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa. Documento de trabajo elaborado por los equipos jurisdiccionales del Plan (versión final a cargo de Alejandro Lucangioli y editada y corregida por Marina Fucito).

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2015b). *Enseñanza e inclusión de TIC en la educación obligatoria y en la formación docente*. Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa. Documento de trabajo.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2017) “Aprender Conectados Nivel Inicial”. En línea: [www.educ.ar](http://www.educ.ar)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2017). “Programación y robótica : objetivos de aprendizaje para la educación obligatoria”. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2017. En línea: [www.educ.ar](http://www.educ.ar)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2019) Catálogo de Gestión Jurisdiccional Aprender Conectados. En línea: <https://www.educ.ar/recursos/132615/catalogo-de-gestion-jurisdiccional-aprender-conectados>
- SHORE, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública. Reflexiones sobre la "formulación" de las políticas. *Antípoda*
- THOMPSON, E. (1989) La formación de la clase obrera en Inglaterra. Barcelona: Editorial Crítica
- URRESTI, M (2014): “La comunicación digital y las políticas del Estado como intervención cultural”. En Margulis, M., Urresti, M., Lewis, H. y otros. *Intervenir la cultura. Más allá de las políticas culturales*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- VALLES, M. (2007) Entrevistas cualitativas, CIS, Colección Cuadernos Metodológicos, nº 32, 2002.