

Pandemia, desigualdad y educación en Argentina: Un estudio de las propuestas a nivel subnacional

Emilia Di Piero
Jessica Miño Chiappino

1. Introducción

La suspensión de clases presenciales fue una de las medidas inmediatas frente a la emergencia sanitaria ante la propagación del coronavirus en Argentina. En ese marco, se impulsaron planes de continuidad educativa a distancia, el principal de los cuales fue el Programa “Seguimos Educando”, creado en la órbita del Ministerio de Educación Nacional (en adelante, MEN) a partir de la Resolución 106/2020, de marzo del año 2020. Se trató de una suerte de apuesta a la “virtualización forzosa”, que reposicionó desafíos que hacía tiempo rondaban al sistema educativo en relación con la educación digital. Sin embargo, no sólo la cuestión de la digitalización ocupó el centro de la escena sino también una dimensión transversal al sistema: la desigualdad.

Desde el contexto local, la desigualdad educativa, conceptualizada en los años 80 como *segmentación* (Braslavsky 1985), y post años 90 como *fragmentación* (Kessler 2002, Tiramonti 2004), constituye una cuestión nodal a partir de la cual se estudian los modos en que la educación reproduce desigualdades y produce desigualdades nuevas. Con el concepto de segmentación se analizó cómo, más allá de la masificación del sistema, las desigualdades persisten en relación con circuitos diferenciados. Con la noción de fragmentación (Kessler 2002; Tiramonti



2004) se hace referencia a mundos distantes y espacios educativos cada vez más autocentrados. En ese sentido, los enfoques que se centran en el par dicotómico inclusión-exclusión resultan insuficientes en tanto se configuran “inclusiones desiguales” y propuestas de “escolaridad de baja intensidad” (Kessler 2004). Asimismo, abordajes sobre las desigualdades han contemplado “tendencias contrapuestas” en sus dinámicas (Kessler 2014). A su vez, con el término segregación, Krüger apunta que una de las instancias de diferenciación de los circuitos educativos en Argentina se establece en la división entre gestión pública o privada, dado el proceso de privatización iniciado en los años 50 (Krüger 2012).

Por otra parte, Argentina es un país con altas disparidades territoriales y sociales, tanto entre jurisdicciones como al interior de las mismas. Esto se visualiza en las desigualdades entre diversos niveles socioeconómicos y, a su vez, entre los entornos urbanos y rurales. En este sentido, el escenario educativo en contexto rural se encuentra signado por la desigualdad educativa con respecto a factores como la escasez de iniciativas por parte del Estado y la infraestructura (Steinberg, Cetrángolo y Gatto 2011). Al mismo tiempo, al consultar indicadores de eficiencia interna, se observan notables distancias entre ambos contextos. Con respecto a la tasa de sobreedad para el nivel primario, en el año 2018 es de 14.8 en el contexto rural mientras, que se reduce a 7.8 en el contexto urbano. El mismo indicador para el nivel secundario alcanza 36.1% en contexto rural y disminuye a 29.5 en entorno urbano. La tasa de abandono interanual, por su parte, es de 0.65 en contexto rural en el año 2018 y de 0.20 en contexto urbano en nivel primario, mientras que en secundario las distancias se profundizan: alcanzan 4.1 en contexto rural y descienden a 2.3 en entorno urbano¹. En este sentido, si bien ante la pandemia se esbozó una propuesta homogénea basada en los cuadernillos y la virtualización, la propuesta se realizó en un escenario desigual.

Las perspectivas de estudio de las desigualdades presentan varias aristas de indagación, dependiendo de qué dimensiones observen: territorial (rural-urbano; centro-periferia; interprovincial), etaria, de género,

¹ Información basada en los Relevamientos Anuales. Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, MEN.

social, económica. Asimismo, analizar desigualdades específicamente en el nivel de las instituciones educativas implica considerar si corresponden al sector público o privado. A su vez, abordajes sobre las desigualdades han contemplado enfoques relacionales y multidimensionales (Reygadas 2004).

Este artículo presenta un análisis de las desigualdades considerando las dimensiones social y territorial. En primer lugar, se centra en la dimensión social debido a que el estudio observa la interlocución de las propuestas de los gobiernos educativos con las familias en tanto mediadoras fundamentales: en un contexto de “domesticación de la propuesta escolar” o “escolarización de la vida doméstica”, aquellas familias que cuentan con más tiempo y saberes escolares tienen ventajas sobre las demás. Se trata de una recreación de las desigualdades educativas clásicas que la mirada bourdeana llamó “arbitrario cultural”, en referencia a las distancias entre la propuesta escolar y el capital cultural familiar, a las que se suman desigualdades ante la “brecha digital”² ligadas ya no sólo al acceso, sino también a la apropiación y usos de las tecnologías (Dussel 2010, Benitez Larghi *et al* 2014). En Argentina, el porcentaje de estudiantes sin conexión es de 25% para primaria y de 16% para secundaria (Aprender 2018).

En segundo término, se considera la dimensión territorial de las desigualdades, dado que el contexto federal argentino requiere contemplar la disparidad de situaciones entre las provincias y, por lo tanto, las posibilidades en cuanto a políticas implementadas. En 1992, Argentina transfirió la gestión y el financiamiento de las escuelas secundarias desde la órbita del Estado Nacional hacia los estados provinciales (en 1978 había transferido el nivel primario), sin una contrapartida de recursos para que afrontaran nuevas responsabilidades equitativamente (Morduchowicz 2010). Esto condujo a una mayor fragmentación: el federalismo fiscal condiciona al federalismo educativo.

² Benitez Larghi *et al.* (2014) discuten el concepto de “brecha digital” argumentando que es necesario complejizar el análisis más allá del binomio accede/no accede, para poner el foco en las trayectorias de apropiación de las tecnologías.

En este contexto, cobra relevancia el análisis de las respuestas de las jurisdicciones ante el desafío de la virtualización. Para esto se propone una indagación a nivel subnacional considerando los niveles primario y secundario: ¿Cuáles son las estrategias de continuidad educativa en emergencia que se esbozan desde el Estado Nacional y desde cada provincia? ¿Cómo se relacionan las propuestas provinciales con la propuesta nacional? ¿Cómo son interpeladas familias, docentes y estudiantes?

Tres estudios realizados durante los meses de abril y mayo de 2020 han relevado algunas dimensiones que resultan antecedentes del análisis que aquí se propone. Por una parte, UNICEF ha explorado, a partir de una encuesta, las percepciones por parte de la población ante la pandemia. La encuesta indica que los esfuerzos por acercar los contenidos a los estudiantes están dando frutos: más de 80% de los hogares acceden a actividades, porcentaje superior en aquellas casas donde viven estudiantes que asisten al nivel primario y/o de secundario. Entre ellos, alrededor de 70% recibe retroalimentación por parte de los docentes.

Por otra parte, el estudio de Cardini, D'Alessandre y Torre (2020) analiza las respuestas que el gobierno nacional y cada uno de los 24 gobiernos provinciales dieron ante la pandemia a partir del estudio de las plataformas y principales acciones implementadas. Se retomarán aportes de dicho trabajo en el desarrollo de este capítulo.

En tercer término, Analía Meo, Valeria Dabenigno y Ada Freites Frey llevaron adelante una “Encuesta a docentes secundarios en tiempos de pandemia”. La encuesta fue aplicada en línea entre los meses de abril y mayo a 852 docentes de CABA y Provincia de Buenos Aires. La mayoría de los docentes afirmaron que antes del ASPO no habían usado Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC's) o las habían usado poco.

Considerando estos antecedentes, el presente estudio se centra en dos cuestiones:

- las propuestas de las plataformas y las interrelaciones de las propuestas provinciales con la propuesta nacional;
- las relaciones que cada propuesta establece con tres actores educativos: familias, docentes y estudiantes.

En cuanto al abordaje metodológico, se trata de un estudio exploratorio basado en el análisis de información secundaria a partir de documentos nacionales y provinciales. La recolección de información se realizó durante los meses de abril y mayo de 2020³, y se centró en el análisis de las plataformas virtuales, resoluciones y comunicados.

2. Sobre el Plan Nacional "Seguimos Educando"

A partir de la Resolución 106/2020, el MEN, Educar S.A. y Contenidos Públicos S.A. crearon el portal seguimoseducando.gob.ar, acompañando las resoluciones emitidas por la cartera educativa sobre la suspensión de las clases presenciales. El objetivo del plan fue colaborar con las condiciones para la continuidad de la enseñanza a través de un sistema multiplataforma.

El sistema educativo argentino tiene carácter federal y se organiza en 24 jurisdicciones. A su vez, se articula en diversos niveles y modalidades. La estructura del sistema educativo comprende cuatro niveles (inicial, primario, secundario y superior) y ocho modalidades (Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de Libertad, Educación domiciliaria y hospitalaria, artículo 17, Ley N° 26.206). El Estado nacional y las jurisdicciones son responsables de la planificación, organización, supervisión y financiamiento del sistema educativo, que se integra por "los servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y social" (artículos 12 y 14, Ley N° 26.206).

En ese sentido, si bien el artículo 5 de la Ley de Educación Nacional vigente establece que el Estado Nacional es quien fija la política educa-

³ Las plataformas virtuales se encuentran en permanente actualización, por lo cual cabe subrayar que este trabajo se acota al relevamiento realizado durante los meses detallados, si bien las autoras conocen que varias jurisdicciones elaboraron propuestas más sofisticadas en la medida en que el ASPO se extendió.

tiva y controla su cumplimiento, también resalta que lo hace respetando las particularidades provinciales y locales. A su vez, el artículo 4 de la resolución mencionada establece que las jurisdicciones podrán contar con los recursos ofrecidos por el Programa “Seguimos Educando” para organizarlos y sumarlos a sus planificaciones de la manera que consideren, con el objeto de contribuir a la continuidad de las actividades de enseñanza en todos los contextos y garantizando el acceso a contenidos oficiales para la enseñanza y el aprendizaje.

El programa incluye la producción y emisión audiovisual a través de las señales dependientes de la Secretaría de Medios y Comunicación Pública: Televisión Pública Argentina y sus repetidoras, Encuentro, PakaPaka, DeporTV, Radio Nacional y Cont.ar. Por otro lado, se propone la distribución de material impreso para las comunidades sin acceso a internet, priorizando a aquellas en situación de aislamiento, ruralidad y contextos de vulnerabilidad social. Ambas iniciativas siguen la tendencia internacional: “In many systems, digital tools have allowed students to learn at a distance. For students without internet, lessons are being broadcast on TV or printed work sheets distributed to enable continued learning” (Banco Mundial 2020).

Se trata de una colección de materiales y recursos digitales organizados por nivel educativo y área temática. La plataforma se subdivide en tres, considerando los actores a quienes está dirigida: estudiantes, docentes y directivos y familias. En la pestaña “Estudiantes” se presentan plataformas múltiples organizadas en: actividades para trabajar en diálogo con los programas de TV y los cuadernillos impresos, cuadernos de actividades (articulan los programas de TV, radio y clases web), Franja PakaPaka y Franja Encuentro, Radio Escuela, recreos, indicaciones para lavarse las manos y una biblioteca multimedia. Asimismo, se ofrece la posibilidad de ver videos y mensajes enviados por estudiantes y enviar mensajes propios. Por último, se informa que la Línea 102 brinda un servicio telefónico gratuito y confidencial de contención para niños y adolescentes. Es notable la cantidad de recursos y actividades que se proponen; sin embargo, la abundante información y materiales figuran en un mismo plano, sin jerarquización.

En la pestaña dirigida a “Docentes y directivos”, la plataforma ofrece materiales y recursos. A su vez, se brindan capacitaciones: “Acompañamiento a docentes”, “Cómo gestionar un aula virtual”, “Cómo curar contenidos”, además de materiales educativos, cuadernillos para estudiantes, la clase del día, y se redirige a otros seis sitios “recomendados para docentes”.

La tercera pestaña del sitio está dirigida a las “Familias”. Brinda materiales e ideas de distinta índole: Propuestas formativas, “Homenaje de la música popular a quienes día a día trabajan para que los alimentos lleguen a nuestras mesas”, cuadernos para estudiantes con actividades, recomendados de la semana, un experimento con agua, una obra de teatro online, la posibilidad de “compartir la experiencia educativa”, instrucciones sobre cómo lavarse las manos, una propuesta para descubrir Museos Vivos; recomendaciones para la prevención, videos de simulación en formato 360°, “Recreo” (juegos) y acceso a la plataforma ContAR, que incluye películas. También se brindan sugerencias con respecto a la organización espacial y temporal del espacio-tiempo doméstico devenido espacio-tiempo escolar: “Ideas para organizarnos en cuarentena: ¿Cómo ayudar a los chicos y las chicas en sus tareas escolares?; Un tiempo establecido; un lugar determinado; ¿Cómo acompañar el uso de pantallas para entretenimiento?”.

A continuación se analizan las propuestas provinciales considerando el interjuego que establecen con el nivel nacional.

3. Análisis de las propuestas a nivel subnacional

La situación actual invita a analizar las propuestas de continuidad pedagógica desde una mirada *incremental* de las políticas públicas y de las políticas (Oszlak 1980), donde no solamente cobra importancia la elaboración de las propuestas desde el nivel central de la burocracia educativa, sino en la interacción e intercambio de los diferentes niveles y agentes

en la organización del proceso de continuidad pedagógica a distancia: la implementación, modificación y/o resignificación de las políticas se presentan en el transcurso de su implementación y de la acción política concreta.

En ese sentido, las provincias presentan distintos grados de articulación con el Programa Nacional “Seguimos Educando”. Mientras que en algunas provincias la propuesta se reduce a recuperar el programa nacional, en otros casos no se menciona articulación alguna. A continuación se analizan las propuestas educativas diseñadas por las 24 jurisdicciones, con foco en dos dimensiones:

1. La organización de las plataformas virtuales en relación con la propuesta nacional;
2. Las modalidades de interacción con los agentes escolares: estudiantes, docentes y familias.

3.1. Organización de las plataformas virtuales provinciales en relación con la propuesta nacional

Debido al actual contexto de pandemia y consecuente aislamiento social, los gobiernos educativos se han visto forzados a reorientar en forma y contenido la distribución y organización de saberes a través de medios alternativos a los presenciales. Las tecnologías cumplen en esta ocasión un rol fundamental como medios transmisores de los contenidos y actividades en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el plan de continuidad pedagógica propone reorganizar y estructurar el contenido curricular y las actividades que supone la trayectoria escolar obligatoria en plataformas educativas virtuales.

En este escenario, las tecnologías en cuanto a relevantes dispositivos educativos de comunicación, obligan a pensar cómo la organización curricular y educativa se ha reorientado en los diferentes niveles y modalidades, según las planificaciones de continuidad pedagógica virtuales de las diferentes provincias.

Desde esta misma perspectiva, el estudio de Cardini, D’Alessandre y Torre (2020) indica que las plataformas digitales propuestas por los gobiernos educativos provinciales, en lo que respecta a la organización y

estructuración de los contenidos, actividades y niveles educativos se encuentran organizadas según distintos criterios: algunas son anualizadas, otras agrupan a los distintos años en ciclos, otras proponen el trabajo por nivel y modalidad.

Sin embargo, la forma en que los diversos subsistemas educativos organizan los contenidos, actividades y niveles presentan amplias variaciones, las cuales dependen del grado de planificación y propuesta particular de cada provincia, y de los recursos y plataformas digitales utilizadas. Las propuestas pueden dividirse en tres grupos con diferentes grados de estructuración y organización de las plataformas.

En el primer grupo se encuentran las provincias cuyos contenidos y actividades se organizan con cierta estructuración, aunque presentan algunas variaciones entre provincias. Sin embargo, es posible decir que dentro de este grupo la mayoría de las plataformas virtuales estructuran el contenido educativo por nivel y modalidad. Otras se subdividen en ciclos y/o años escolares, y finalmente otras por edades y áreas de conocimiento. En el segundo grupo se encuentran otro grupo de provincias cuyas plataformas virtuales presentan una propuesta con menos nivel de estructuración y organización de contenidos. En estas plataformas, el contenido se divide según cierto nivel de complejidad pero sin especificación de año escolar en alguno de los niveles (primaria/secundaria). En el caso particular de San Juan, los contenidos y materiales se estructuran de manera generalizada, sin organización detallada curricular de materias, niveles y modalidades. Por último, en el caso de otras provincias, la organización de los contenidos se halla dividida por ciclo y subdividida por años escolares, o dividida por años escolares. Estas plataformas disponen de medios y recursos digitales en sus diseños que les permiten tener un mayor grado de organización, estructuración y disposición de los contenidos, actividades y recursos⁴.

Las plataformas virtuales de las provincias también cuentan con espacios dedicados a otras cuestiones características del proceso de es-

⁴ Las provincias pertenecientes a cada grupo pueden encontrarse sintetizadas en el cuadro al final de esta sección.

colarización, como las secciones dedicadas a efemérides y fechas patrias, juegos y actividades recreativas.

Las actividades propuestas varían según áreas, niveles y modalidades. En aquellas provincias con mayor organización virtual en sus plataformas, las actividades y contenidos propuestos no solamente se centran en el reparto de cuadernos digitales e impresos para cada ciclo lectivo del plan nacional “Seguimos Educando”, sino que además han elaborado sus propios cuadernillos y actividades educativas que se encuentran en cada sección dentro de los niveles y modalidades, disponibles para ver en línea de manera virtual o descargarse. Por otra parte, las provincias con mayor soporte y organización virtual presentan mayor detalle y especificación de los circuitos divididos en niveles, modalidades y años, como también en la posibilidad de ampliar la oferta de materias disponibles para estudiantes en cada área de estudio, incluyendo orientaciones específicas.

Las plataformas también integran y vinculan otros medios digitales como la televisión pública, radio y otros espacios de información, como bibliotecas y espacios de publicaciones académicas y educativas virtuales.

En los casos en que las propuestas virtuales provinciales presentan mayor complejidad en su organización, los formatos y plataformas disponibles no sólo son un medio para publicar contenidos de lectura, sino incluso para brindar a los usuarios otras herramientas como comunicación en línea, murales digitales interactivos, convertidor de textos en audios de voz o introducción a la ciudadanía digital: este es el caso de La Pampa y de Misiones. El gobierno educativo misionero, a través de su propia plataforma “Guacururí: Programa de Innovación educativa”, permite a estudiantes y docentes participar de un espacio en línea de compleja organización, donde cada nivel y año disponen de su propia aula virtual. En cada una de ellas, docentes y estudiantes, a través de su propia cuenta y usuario, pueden acceder a un espacio áulico organizado de manera sincrónica, lo cual fomenta y permite una mayor interacción entre los participantes. Este caso se constituye como una de las plataformas con mayor organización virtual y curricular, con una propuesta que intenta mantener en vinculación continua a los actores educativos

a través de un mismo espacio y una organización curricular en relación con los niveles, modalidades y contenidos altamente detallados.

En el caso de la plataforma “ELE” en Chaco, al inicio de la página se encuentra disponible una lista que muestra los diferentes usuarios de “ELE” que se encuentran en línea (profesores, alumnos, directivos). Esta plataforma permite a cada usuario tener su propio espacio virtual para estudiar, participar e interactuar a partir de intercambios comunicacionales y foros de debate.

La variación en el nivel de intervención subnacional con respecto a la modalidad de organización curricular es amplia. Resulta significativa la diferencia en el grado de estructuración y la solidez de los formatos y soportes de las plataformas virtuales en las diferentes provincias, las cuales se traducen en desigualdades que asumen las propuestas en organización curricular y contenidos. En este sentido, las provincias que presentan propuestas virtuales y plataformas más fortalecidas y complejas en sus medios de enseñanza y aprendizaje, contenidos y formatos, disponen también de la elaboración de un plan pedagógico diseñado por el gobierno provincial con mayor autonomía con respecto a la propuesta nacional “Seguimos Educando”. Al mismo tiempo, las provincias que disponen de formatos y plataformas más complejos tienen la posibilidad de organizar las clases, contenidos y actividades educativas distanciándose en menor medida de la organización curricular común en años y ciclos lectivos, asemejándose a la organización curricular dada en el modo presencial. Por el contrario, aquellas provincias con formatos y soportes virtuales más débiles o inexistentes, retoman el plan nacional de continuidad pedagógica como herramienta principal.

La organización de las plataformas no solamente se relaciona con las formas de organización y estructuración de los contenidos y actividades, sino también con los medios que posibilitan su acceso.

Por un lado, como remarcan los relevamientos (Aprender 2018, CIPPEC 2018), las posibilidades de acceso a las tecnologías y conectividad son limitadas y dispares, tanto entre zonas geográficas como en los diferentes estratos sociales. Esto influye en la situación actual de cada provincia con respecto a la conectividad y, por tanto, en la efectividad de las propuestas y planes de continuidad (CIPPEC 2020). En este sentido, las

posibilidades de acceso y continuidad pedagógicas son desiguales. Este fenómeno no es una novedad del contexto de aislamiento, sino que se ha problematizado desde el ámbito académico y ha sido abordado mediante diversas políticas, como el Programa Conectar Igualdad⁵.

Las desigualdades también se manifiestan en las trayectorias de las diferentes gestiones educativas en cada jurisdicción con respecto a las políticas y recursos propios implementados en relación con la introducción de las tecnologías.

El contexto de confinamiento que ha irrumpido de manera imprevista exige la implementación de políticas reactivas como respuestas ante situaciones sociales no planificadas, donde las medidas tomadas por los gobiernos provinciales y las propuestas políticas en materia educativa se sirven de marcos de referencia similares sobre la problemática pública en cuestión. Una política reactiva no tiene la posibilidad de contar con una etapa de planificación con suficiente antelación para que directivos y elaboradores de las políticas puedan formular, reflexionar y detectar profundamente la situación, ya que ésta surge cuando un problema entra en crisis y se manifiesta ante los ojos del decisor, sin que se pueda evaluar y definir vías alternativas para la solución de problemas, anticipar impactos y calcular costos (Tamayo Sáez 1997).

En este sentido, en las propuestas virtuales de las provincias con diseños y plataformas con mayor organización y soporte virtual, se percibe que han existido políticas orientadas a la introducción de tecnologías y formatos virtuales en los procesos de enseñanza y aprendizaje con anterioridad al contexto de confinamiento. Este es el caso de Misiones, a través del sistema de aulas virtuales “Guacurarí”, un Entorno Virtual de Aprendizaje, concebido dentro del Programa de Innovación Educativa impulsado por la provincia en el año 2016, con colaboración de las autoridades educativas, el equipo de la plataforma, docentes y estudiantes. Siguiendo a Tamayo Sáez (1997), las administraciones públicas tienden a incluir en la agenda política problemáticas y formas de abordaje que

⁵ Decreto 459/2010 “Programa Conectar Igualdad. Com. Ar” de incorporación de la nueva tecnología para el aprendizaje de alumnos y docentes. 6 de abril de 2010. Fuente: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/165000-169999/165807/norma.htm>

conocen, que han tratado en el pasado y cuyo impacto pueden anticipar por medio de respuestas a problemáticas sociales abordadas con anterioridad a través del método de aproximaciones sucesivas y limitadas.

A su vez, para analizar las propuestas de continuidad pedagógica en cada provincia, es necesario pensar en la noción de sistema e interdependencia en la implementación de las políticas públicas (Oszlak 1980). La complejidad de la multiplicidad de niveles y actores en la burocracia y estructura educativa, implica reflexionar sobre las relaciones e interacciones que mantiene cada unidad sistémica en un contexto de emergencia en la implementación de respuestas y políticas. En este sentido, se aprecia una diversidad en los formatos y plataformas virtuales propuestos por los gobiernos educativos provinciales, lo cual muestra cierta falta de diálogo más sistemático con la propuesta nacional.

De esta manera, es posible decir que la modalidad de planificación ha adoptado una racionalidad política situada en la interacción del desarrollo y la implementación de las medidas, no sólo situado en el plano de la intelección, es decir de la planificación vista desde los decisores del nivel central, sino también en la apropiación y las propuestas de los múltiples niveles y unidades educativas. Dentro de cada provincia las modalidades de organización y acceso varían, promoviendo y motivando que las unidades escolares puedan adaptar las líneas generales de las propuestas pedagógicas virtuales y escolares a las situaciones institucionales en el transcurso de la implementación de la política educativa virtual.

Tabla 1. Nivel de estructuración y organización de las plataformas virtuales ⁶		
Fuertemente estructurados	Estructurados	Baja o nula estructuración
Salta Misiones Chaco	Buenos Aires CABA Córdoba Santiago del Estero Río Negro Tierra del Fuego Chubut Entre Ríos La Pampa Mendoza Santa Fe Catamarca Tucumán Corrientes Jujuy La Rioja	San Juan Formosa Neuquén

4. Modalidades de interacción con los agentes escolares (estudiantes, docentes, familias)

4.1. Las familias

La relación entre familias y escuelas ha sido una construcción históricamente cambiante. En los orígenes del sistema educativo, en el pasaje del siglo XIX al XX, dicho vínculo implicó un trabajo activo por parte de la escuela para constituirse como agente educativo legítimo frente a las familias. En nuestros tiempos, esa hegemonía se encuentra instaurada.

⁶ Se desconoce la organización de San Luis y Santa Cruz debido a la modalidad de acceso restringido a las plataformas. También se desconoce el caso de La Rioja, debido a la falta de una plataforma propia reservada exclusivamente para los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Revisado al 9 de mayo de 2020).

Sin embargo, la actual coyuntura presenta un importante desafío, en tanto que implica la reinención de esa relación.

Siguiendo a Neufeld, Santillán y Cerletti, la organización del sistema masivo de escolarización hacia fines del siglo XIX implicó una decisión política acerca del papel de las familias. La obligatoriedad escolar que estableció la ley 1420 en el año 1884 se sustentó en la convicción de que la sujeción de la niñez al orden de la civilización moderna debía incluir la delegación de lo educativo de las familias al Estado (Carli 2002).

En la visión sarmientina la educación pública no sólo debía interpelar al niño como ciudadano, sino que mediante la población infantil se pretendía “socializar” a las generaciones adultas (Carli 2002). El sistema de escolarización centralizado debía “normalizar” y “homogeneizar” a una población heterogénea, construyendo un sentido unificado de identidad “argentina” (Neufeld 1999, Suasnabar 2018).

Siguiendo a Cerletti (2006), con el tiempo los maestros se fueron convirtiendo también en especialistas que hegemonizaron el acceso al saber. Mientras esto ocurría, las familias fueron desresponsabilizándose de lo que ocurría entre sus hijos y el conocimiento: su presencia en la escuela no era algo esperado (Amuchástegui 2000).

Dicho esto, en el escenario actual emerge la pregunta por la redefinición de esa relación. Ante la suspensión de las clases presenciales, las familias se ven interpeladas como actores centrales para la continuidad de la escolarización. Sin embargo, el análisis de las propuestas educativas esbozadas tanto a nivel nacional como en las 24 provincias, muestra que las interpelaciones hacia las familias en el contexto conforman un espectro amplio que varía tanto en el tipo como en el grado de interpelación.

Por un lado, se encuentran dos tipos de interpelación: mientras que los gobiernos educativos de algunas provincias dan a las familias indicaciones de orden pedagógico, otras incluyen también indicaciones ligadas a rutinas, hábitos y conductas que apuntan a la construcción de un nuevo oficio de estudiante: el oficio de estudiante a distancia.

A su vez, existen diferencias en relación con los grados de interpelación a las familias: algunas provincias realizan una interpelación fuerte, otras una interpelación débil, mientras que un tercer grupo no hace mención alguna.

Tabla 2. Tipo de interpelación y grado de interpelación de docentes a familias		
Tipo /Grado de interpelación	Indicaciones de orden pedagógico	Indicaciones ligadas a rutinas, hábitos y conductas
Fuerte	Córdoba, Neuquén, Misiones, Buenos Aires, Tierra del Fuego	CABA, Mendoza, Tierra del Fuego, Formosa, Salta, Entre Ríos
Débil	Chubut	Buenos Aires Córdoba, Neuquén, La Pampa
Nula	Catamarca, Río Negro, Jujuy, Salta, San Juan, Corrientes, Entre Ríos, Mendoza, San Luis, Santa Cruz (no permite visualizar), Tucumán, Santa Fe, Santiago del Estero (replica Nación)	Catamarca, Jujuy; San Juan; Corrientes, San Luis, Santiago del Estero (replica Nación), Misiones, Chubut, Tucumán, Chaco, Río Negro, Jujuy, Santa Fe, La Rioja, Santa Cruz (no permite visualizar), La Rioja (no permite visualizar)

4.2. ¿Interpelación pedagógica o escolarización de la vida doméstica?

En primer término, cabe señalar que a diferencia de la propuesta nacional, en la mayoría de las propuestas provinciales no existe ningún tipo de interpelación hacia las familias. A su vez, algunas de ellas tampoco presentan sugerencias dirigidas a otros actores educativos como docentes y estudiantes (es el caso de Jujuy, San Juan, San Luis, Santiago del Estero y Tucumán), mientras que en otros casos —como en Catamarca y Corrientes—, sí se considera a otros actores, aunque no a las familias. Es decir, el grupo mayoritario formula consignas y actividades, pero no brinda indicaciones para quienes deberían implementarlas: se supone una aplicación automática por parte de familias y de estudiantes.

4.2.1. Indicaciones de orden pedagógico hacia las familias

Seis son las provincias que dan indicaciones de orden pedagógico: Buenos Aires, Córdoba, Neuquén, Misiones, Tierra del Fuego y Chubut.

El caso de Provincia de Buenos Aires es uno de los que brinda información más detallada hacia las familias. Es notorio el lugar que se da a las familias en el acompañamiento y el pedido de participación activa, colaborativa y creativa. También existe un señalamiento sobre las desigualdades en las trayectorias y situaciones. En cuanto al nivel primario, cada actividad y cuadernillo en la plataforma contiene un comunicado oficial con instructivos y recomendaciones hacia las familias, promoviendo y aconsejando el acompañamiento de adultos (hermanos, madres, padres) en el desarrollo de las tareas.

Por su parte, Córdoba considera la posibilidad de que la familia pueda ayudar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. Por ello, en cada propuesta de enseñanza existe una guía con orientaciones. Por otra parte, Neuquén cuenta con una sección denominada “En Familia”, donde hay disponibles actividades para realizar con diferentes temas y ejercicios (“Leemos escribiendo”, “Ambiente saludable”, “Juego en Familia”, “Alimentación y nutrición”, “Red de tutorías”). En tercer término, Misiones contiene un espacio específico para la “Familia”, donde brinda la información fundamental sobre los procesos de educación digital, en qué consiste, de dónde proviene el proyecto y sobre la plataforma educativa y su uso. Por último, Tierra del Fuego presenta indicaciones especialmente dirigidas a familias que están enseñando a leer.

En el caso de Chubut, se trata de una referencia al uso de las aulas virtuales de Google Classroom. También en la parte superior de la página hay una opción denominada “Aportes”, donde estudiantes y docentes pueden compartir recursos y materiales.

4.2.2. Indicaciones hacia las familias ligadas a recrear la forma escolar en el ámbito doméstico: hacia la normalización de rutinas, hábitos y conductas

Un segundo grupo de provincias se dirige a las familias con indicaciones que apuestan a una suerte de reconstrucción de la “forma escolar” en el ámbito doméstico. Bajo este nombre, Vincent, Lahire y Thin (1994) remiten a una configuración sociohistórica surgida en las sociedades europeas entre los siglos XVI y XVII que da como resultado un modo de

socialización escolar que se impuso a otros modos de socialización. Se trata de una forma inédita de relación social que se denomina pedagógica, crea un tipo de socialización de los sujetos y se realiza en un espacio y tiempo específicos: la escuela.

Las indicaciones dadas por los gobiernos subnacionales buscan recrear la forma escolar en el ámbito doméstico en dos sentidos: por un lado, poniendo énfasis en la organización temporal y espacial y, por otro, clasificando los hábitos en buenos y malos, con cierta impronta normalizadora. De este modo, se busca la regulación de tiempos, espacios, rutinas, hábitos y comportamientos para construir un nuevo oficio de estudiante: el oficio de estudiante a distancia. Sin embargo, no se trata de estudiar a distancia en condiciones normales, sino de un “oficio de estudiante a distancia en contexto de pandemia”.

Con respecto a la dimensión temporal, en el actual contexto se desvanece una de las funciones sociales de la escuela: la función de organizadora temporal. Como indica Southwell (2011), la temporalidad escolar busca apartar a niños y jóvenes del tiempo y espacio de los adultos, particularmente del mundo del trabajo: la escuela formal vuelve al tiempo escolar hegemónico frente a otras temporalidades que parecen quedar suspendidas. Uno de los problemas que emerge en la excepcional coyuntura actual es que el tiempo escolar y el tiempo doméstico, así como el espacio de adultos y de niños y jóvenes se desordenan. De allí la preponderancia que adquiere en las propuestas provinciales el ordenamiento temporal de los días y las horas. En ese sentido, las propuestas apuntan a una recreación de la organización temporal escolar dentro en el ámbito doméstico como si se apostara a una mimesis con respecto a la separación de tiempo de estudio y tiempo de recreación (ocio), o a la organización de la jornada según turno mañana/turno tarde.

El caso de CABA es uno de los más destacados en este sentido: se puntualizan “pautas de convivencia para este tiempo”. Con esto se hace referencia a explicar a los hijos que no se trata de un periodo de vacaciones, se busca legitimar la continuidad de la escolarización, manejar el uso del tiempo escolar y no sobreinformat. Específicamente en lo referido a las rutinas, se indican tres cuestiones: respetar los horarios de lunes a viernes, limitar la exposición a la tecnología y hacer actividades

manuales. Asimismo, se acercan “herramientas y pautas de crianza para aplicar en casa”.

También Tierra del Fuego presenta un comunicado en el que detalla siete dimensiones para “crear escenarios”: establecer un horario, determinar cuánto tiempo se va a dedicar por día a esta tarea, apagar los dispositivos electrónicos; “poner onda”, así se torna divertido hacerlo juntos en familia, proponer un momento de “recreo” donde sea posible “jugar juntos”, estimular logros y aprendizajes con palabras de aliento, estar atentos a los enojos y llantos ante alguna tarea, no presionar ante estas actitudes y alentar para que pueden resolverla y los padres estén para acompañarlos. NO CASTIGAR estas conductas.

En el caso de Entre Ríos, se enfatiza la necesidad de crear un “encuadre para el trabajo”, subrayando que no se trata de vacaciones. En este caso, es llamativo el hincapié que se coloca en el fortalecimiento de los vínculos “amorosos” del núcleo familiar. En cuanto a Formosa, hay un apartado que especifica el rol de las familias: Los adultos serán los responsables de organizar el tiempo y el espacio en que se realizarán las actividades; armar junto a las niñas y los niños una agenda para la semana que contemple las actividades del cuaderno y las de la escuela, dedicando 45 minutos de estudio de una asignatura o área y luego unos 15 minutos de recreo; marcar cuándo comienza el tiempo de hacer la tarea y cuándo finaliza. Asimismo, es llamativo que el ministerio formoseño ofrece un espacio para la escucha y la contención para padres y docentes, por medio de conversaciones de “coaching ontológico profesional”. También Salta desarrolla una propuesta fuerte hacia las familias, ligada a “compartir y disfrutar, hacer acuerdos, respetar la intimidad, cuidar los vínculos”.

En los casos de Neuquén, Chubut, Córdoba, La Pampa y Provincia de Buenos Aires, se interpela a las familias en este mismo sentido, aunque se trata de una interpelación más lábil en comparación con las anteriores.

También en algunos casos, la propuesta de mimesis con la dimensión temporal de la forma escolar se extiende a la organización espacial. Tal es el caso de Mendoza, en donde se indica “si se dispone de un patio, organizar a los chicos para que salgan del interior, respetando las condiciones de aislamiento”.

Es decir que, con respecto a la organización espacio temporal, se apunta a que sea mimética: en otras palabras, que se asemeje a la propuesta escolar.

Una vez realizado este recorrido, cabe la pregunta: ¿a qué tipo ideal de familia están dirigidas estas indicaciones? En primer término, se trata de familias que cuentan con conectividad y dispositivos adecuados. Además, es necesario que dispongan de un espacio en donde realizar las actividades físicas que se sugieren, o un patio para diferenciar los espacios según funciones. Asimismo, deben contar con tiempo para destinar tanto a la lectura de los materiales como a la división y estructuración de los días según tiempo de actividades/tiempo de recreación. Es decir, se dialoga con un cierto tipo de familia por encima de otros, profundizando las desigualdades que la mirada bourdieana llama “arbitrario cultural”, en referencia a las distancias entre la propuesta escolar y el capital cultural familiar, a las que se suman en este contexto alfabetizaciones digitales y supervisiones parentales desiguales.

En segundo lugar, hay una intencionalidad por moldear y homogeneizar las prácticas de las familias. La interpelación a la vida doméstica con impronta normalizadora no es una novedad en el sistema educativo. Con el concepto de gubernamentalidad, Foucault mostraba la instauración moderna de un gobierno ya no dirigido a un territorio sino a la población: el poder moderno actúa por producción y no por represión, es decir que genera un tipo de sujeto específico. Como señala Pineau (2005), la escolarización moderna cumplió un rol fundamental en ese sentido, inculcando pautas civilizatorias a estudiantes y familias. Siguiendo a Puigróss (1990), en el caso argentino, Sarmiento intentaba neutralizar dos tipos de crianza: la de la familia oligarca y la de la familia popular. De ahí que el proyecto de la escuela moderna avanzara sobre la vida doméstica, instituyendo buenos y malos hábitos a través del positivismo y el higienismo.

La preocupación civilizatoria por la organización doméstica se restablece en el contexto actual en tanto nuevamente se clasifican y ponderan las prácticas: entre las positivamente valoradas se encuentran la organización del tiempo semanal, el establecimiento de horarios de recreación y rutinas en cada jornada, el cuidado de la salud mental, la

práctica de la solidaridad, la limpieza de las superficies, el levantarse todos los días a la misma hora, el promover la autonomía, el diálogo y la escucha, el compartir y disfrutar, la creación de escenarios, el límite de la exposición a la tecnología, la realización de actividades manuales, no castigar y hasta “ponerle onda”. También se observa una psicologización en algunos comunicados hacia las familias. En el caso de Mendoza, por ejemplo, se realizan sugerencias relacionadas con los límites, la motivación, la autoestima o la resiliencia.

En síntesis, el análisis de los modos de interpelación hacia las familias desde una perspectiva que estudia las desigualdades en términos de clases sociales muestra que las propuestas dialogan con un tipo específico de familia. En un contexto en el cual las familias devienen mediadoras fundamentales, dada la implementación de la educación a distancia ante la emergencia sanitaria, aquellas familias que cuentan con más tiempo y saberes vinculados a la propuesta escolar tienen ventaja sobre las demás. Si bien hace más de medio siglo que Bourdieu mostrara la incidencia del capital cultural familiar en las trayectorias y en el éxito escolar de los estudiantes usando el concepto de “arbitrario cultural”, el actual contexto implica una profundización de las desigualdades educativas clásicas tanto debido al uso de las tecnologías como al grado de proximidad de las familias, con propuestas que sólo en algunos casos contemplan indicaciones específicas hacia ellas.

4.3. Los docentes

En el contexto de suspensión de la presencialidad, también se reconfigura el rol de los docentes. En los casos de algunas provincias aparecen indicaciones directas referidas a transformar su rol hacia el de tutores (Catamarca), ligadas al acompañamiento, la asistencia, la comunicación, la garantía del servicio alimentario (Formosa). En otros casos, los mensajes hacia los docentes tienen carácter explicativo en relación con el uso de las plataformas y recursos (Salta, Chubut, Corrientes y La Pampa), formación docente (Misiones) e indicaciones didácticas ligadas a la selección y priorización de contenidos (Entre Ríos). También hay foros de intercambio y debate disponibles (Corrientes) y mensajes de apoyo a los

educadores (Santa Fe). En la mayoría de los casos no figuran indicaciones de ningún tipo.

4.4. Los estudiantes

Por último, sólo en los casos de las provincias de Santa Fe y Salta se elaboran mensajes dirigidos a estudiantes, si bien presentan contenidos marcadamente distintos. Tanto el mensaje de la ministra como el del secretario de Educación santafesinos, escritos en primera persona, refieren a la necesidad de que la escuela “vaya al encuentro” de sus estudiantes para asegurar el derecho a la educación. En cuanto a Salta, dirigen “mensajes motivacionales” hacia los estudiantes referidos a los sentimientos sobre sí mismos a las relaciones familiares (estados de ánimo, sobrellevar la cuarentena, las emociones, etcétera). En este sentido, se observa que en la mayoría de casos, los mensajes desde las plataformas virtuales son creados por adultos, y dirigidos a su vez a otros adultos.

5. Reflexiones finales

El actual contexto de aislamiento ante la pandemia ha generado una situación excepcional en el sistema educativo. En este marco, las desigualdades preexistentes se acentúan y resignifican a través de las iniciativas gubernamentales que posibilitan la continuidad de la modalidad de enseñanza no presencial en emergencia. Las desigualdades se reeditan, por un lado, en la relación de las familias con la propuesta escolar ahora mediada por las TIC, que se tornan dispositivos indispensables para el sistema educativo. Por otro, frente al carácter federal del sistema educativo argentino y las desigualdades regionales, el objetivo de este trabajo ha sido analizar las propuestas educativas de continuidad pedagógica a nivel subnacional.

En primera instancia, se analizaron las propuestas de las plataformas virtuales, estableciendo una comparación con respecto a la modalidad de organización curricular en cada provincia. En este aspecto, se pudo observar el carácter desigual que asumen las propuestas provinciales en

relación con las plataformas y formatos virtuales, y en consecuencia, a la estructuración y organización del contenido curricular y las propuestas áulicas. Las propuestas y formatos de cada provincia y su relación con la propuesta nacional varían según la trayectoria y experiencias previas de los gobiernos provinciales en materia de recursos, y las políticas de utilización e introducción de TIC influyen en las posibilidades de organización virtual, respuestas y medios para afrontar la reorganización abrupta del proceso educativo. Desde un análisis de las desigualdades, se trata de un caso típico de acumulación de ventajas y de desventajas (Saraví 2015), en tanto que aquellas provincias con mayor trayectoria de virtualización realizan propuestas más sólidas y con impronta propia, las provincias con menor o nula trayectoria se pliegan a la propuesta nacional.

Con respecto a la interpelación hacia los actores educativos, también se observan importantes diferencias dependiendo de cada jurisdicción. Ante el escenario de continuidad educativa en los hogares, las familias recuperan un lugar central en tanto queda a su cargo la mediación en la implementación de las propuestas elaboradas desde los gobiernos educativos.

En los casos en que existe un mensaje hacia las familias, se apunta mayormente a la organización de un espacio-tiempo doméstico, buscando que sea mimético en relación con la forma escolar; es decir, se dialoga con un tipo de familia en particular: aquella en condiciones de aproximarse al planteamiento que realiza la escuela. Asimismo, se ponderan y clasifican las rutinas y prácticas según se las considere buenas o malas.

Por otra parte, no existen mensajes que consideren una capacitación a nivel nacional para docentes y directores sobre el trabajo de forma remota o sobre la transformación en sus funciones, como sucede en los casos de otros países (OCDE 2020).

También resulta interesante que si bien la principal preocupación de los gobiernos educativos apunta a la construcción de un “estudiante a distancia en contexto de emergencia”, en pocos casos se dirigen a este actor. Los mensajes son mayormente elaborados por adultos y dirigidos hacia adultos.

En suma, la diferencia entre los planteamientos de cada provincia tanto con respecto a las actividades propuestas como a los modos de in-

terpelar a familias, docentes y estudiantes es notable. Este análisis podría dar cuenta de la complejidad de la regulación desde el MEN en la articulación con las propuestas provinciales, así como de una incidencia alta de las trayectorias de virtualización previamente acumuladas por cada jurisdicción en la posibilidad de elaborar políticas con carácter reactivo en un contexto de emergencia sanitaria.

Bibliografía

344



- BANCO MUNDIAL. 2020. *How countries are using edtech (including online learning, radio, television, texting) to support access to remote learning during the COVID-19 pandemic*.
- BENÍTEZ LARGHI, S.; LEMUS, M; MOGUILLANSKY, M. Y WELSCHINGER LASCANO, N. 2014. "Más allá del tecnologicismo, más acá del miserabilismo digital. Procesos de co-construcción de las desigualdades sociales y digitales en la Argentina contemporánea". *Ensamblés*, 1: 57-81.
- BRASLAVSKY, C. 1985. *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO-GEL.
- CARDINI, A. D'ALESSANDRE, V. Y TORRE, E. 2020. *Educación en tiempos de pandemia Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina*. Buenos Aires: CIPPEC.
- CERLETTI, L. 2006. *Las familias. ¿Un problema escolar? Sobre la socialización escolar infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- DUSSEL, I., CARUSO, M. 1999. *La invención del aula. Una genealogía de la forma de enseñar*, Buenos Aires: Santillana.
- DUSSEL, I. 2010. *Aprender y Enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires: Santillana.
- KESSLER, G. 2002. *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: UNESCO, IIPE.
- KESSLER, G. 2004. *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.
- KESSLER, G. 2014. *Controversias sobre la desigualdad*. Buenos Aires: FCE.
- KRÜGER, N. 2012. "La segmentación educativa argentina: Reflexiones desde una perspectiva micro y macro social". *Páginas de Educación*, 5, 1.
- MEO, A., DABENIGNO, V. Y FREITES FREY, A. 2020. *Encuesta a docentes secundarios en tiempos de pandemia*. Buenos Aires.

- MORDUCHOWICZ, A. 2002. *El financiamiento educativo en Argentina*, UNESCO.
- NEUFELD, M. R. 2000. "Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social". *Revista Ensayos y Experiencias. Familias y escuelas*.
- NEUFELD, SANTILLÁN Y CERLETTI. *Las familias en la escuela*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002218.pdf>
- OCDE 2020. *Education responses to COVID-19: Embracing digital learning and online collaboration*.
- OSZLAK, O. 1980. "Políticas Públicas y Regímenes Políticos". *Estudios CEDES*, 3, 2.
- PINEAU, P. 2005. "¿Por qué triunfó la escuela?". En Pineau, Dussel y Caruso, *La escuela como máquina de educar*, Buenos Aires: Paidós.
- PUIGGRÓS, A. 1990. *Sujetos, disciplina y currículum. Historia de la educación argentina I*, Buenos Aires: Galerna.
- RIVAS, A. 2018. "Un sistema educativo digital para la Argentina". Documento de trabajo 165. Buenos Aires: CIPPEC.
- REYGADAS, L. 2004. "Las redes de la desigualdad. Un enfoque multidimensional". *Política y Cultura*, 22: 7-25.
- SARAVÍ, G. 2015. "De la desigualdad a la fragmentación". En *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*, México: FLACSO.
- SOUTHWELL, M. 2011. "Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media", *Práxis Educativa, Ponta Grossa*, 6,1: 67-78.
- STEINBERG, C., CETRÁNGOLO, O. Y GATTO, F. 2011. *Desigualdades territoriales en la Argentina. Insumos para el planeamiento estratégico del sector educativo*: UPEA, Presidencia de la Nación y CEPAL.
- SUASNABAR, C. 2018. "Los ciclos de reforma educativa en América Latina". En *Análisis de política educativa: Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina*, Suasnábar, C.; Rovelli, L.; Di Piero, E. La Plata: EDULP.
- TAMAYO SÁEZ, M. 1997. "El análisis de las políticas públicas" En Bañón, R. y Carrillo, E. (comp.). *La nueva Administración Pública, Alianza, Madrid. iv: La implantación de las políticas públicas*.
- VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. 1994. *Sur l'histoire e la théorie de la forme scolaire*. En: Vincent, G. (Dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés insdutrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

UNICEF 2020. *Encuesta COVID. Percepción y actitudes de la población. Impacto de la pandemia y las medidas adoptadas sobre la vida cotidiana.*
TIRAMONTI, G. (COMP.) 2004. *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media.* Buenos Aires: Manantial.

Normativas y documentos

Resolución 106/2020 del MEN

Acceso el 20 de mayo de 2020.

<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226751/20200316>.

Gobierno de La Rioja. Comunicados a Centros Educativos N° 12 “Protocolo de reparto de material didáctico y tecnológico. Martes 7 de abril Acceso el 9 de mayo de 2020.

Plataformas virtuales de cada jurisdicción

Acceso entre el 8 y el 9 de mayo de 2020

Nación: <https://www.educ.ar/noticias/etiqueta/seguimos-educando#gsc.tab=0>

Buenos Aires: <https://continuemos estudiando.abc.gob.ar/>

CABA: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes-y-familias>

Chaco: <https://ele.chaco.gob.ar/>

Córdoba: <https://tuescuelaencasa.isep-cba.edu.ar/>

Neuquén: <http://intraeducacion.neuquen.gov.ar/aprendizajes/>

Río Negro: https://educacion.rionegro.gov.ar/desarrollo_seccion.php?id=289

Catamarca: http://www.catamarca.edu.ar/plataforma_educativa/

Formosa: <http://educacionvirtual.formosa.gob.ar/>

Jujuy: <https://sitios.educatina.com/jujuyaprende/>

Salta: <http://miescuola.edusalta.gov.ar/>

San Juan: <http://educacion.sanjuan.gob.ar/#pantallas>

Chubut: <http://chubuteduca.chubut.edu.ar/h5/index.html>

Corrientes: <https://aprendemostodos.mec.gob.ar/>

Entre Ríos: <http://aprender.entrerios.edu.ar/recursos/#results>
La Pampa: <https://estudiar.lapampa.edu.ar/>
Mendoza: <http://www.mendoza.edu.ar/escuela-digital/>
Misiones: <http://guacurari.misiones.gov.ar/>
San Luis: <http://aprendoigual.sanluis.edu.ar/>
Santa Cruz: <https://aprendamosatravesdelastic.santacruz.digital/>
Santa Fe: <https://campuseducativo.santafe.gob.ar/>
Santiago del Estero: <https://www.educ.ar/recursos/150936/seguimos-educando/>
Tierra del Fuego: <https://formaciondigital.tdf.gob.ar/>
Tucumán: <https://conectate.educaciontuc.gov.ar/campus/>

