

# Pandemia, desigualdad y nivel secundario: trayectorias de las políticas de virtualización a nivel subnacional durante 2020

*Pandemic, inequality and secondary level: trajectories of virtualization policies at the subnational level during 2020*

EMILIA DI PIERO\*

CONICET/IdIHCS- UNLP

JESSICA MIÑO CHIAPPINO\*\*

CONICET/IdIHCS- UNLP/UNSAM

## Resumen:

A partir de la suspensión de las clases presenciales en Argentina ante la propagación del COVID-19 se impulsaron planes de continuidad pedagógica a distancia a nivel nacional y subnacional, lo cual ha implicado la apuesta a una suerte de “virtualización forzosa”. Este artículo se propone analizar las trayectorias de las políticas de virtualización para el nivel secundario enfocándose en dos dimensiones: las plataformas y las interrelaciones de las propuestas jurisdiccionales con aquella elaborada a nivel nacional y las relaciones que cada propuesta establece con tres actores educativos: familias, docentes y estudiantes. Considerando estos interrogantes, en este trabajo se define la noción de trayectorias de las políticas de virtualización educativa y se pregunta qué modificaciones y continuidades existieron en las propuestas en el transcurso del año 2020. Encontramos distintos grupos de jurisdicciones: algunas fortalecieron sus propuestas mientras que otras establecieron cierta continuidad con el planteo de los primeros meses, quedando capturadas y paralizadas por el *shock* inicial. Asimismo, las preocupaciones presentes en los documentos analizados muestran un viraje desde contenidos centrados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje hacia nuevos temas ligados a la revinculación, la evaluación, la presencialidad y la conexión entre los ciclos 2020-2021. Se realizó un estudio exploratorio a partir del relevamiento de las plataformas, páginas web de organismos estatales y documentos (nacionales y de las 24 jurisdicciones) en dos bimestres del año 2020: abril-mayo y noviembre-diciembre.

**Palabras clave:** Trayectorias – Desigualdad – Nivel secundario – Políticas jurisdiccionales – Plataformas virtuales

## Abstract:

*From the suspension of face-to-face classes in Argentina due to the spread of COVID-19, plans of distance pedagogical continuity were promoted at the national and subnational level, which has implied a bet on a kind of “forced virtualization”. This article aims to analyze the trajectories of virtualization policies for the secondary level, focusing on two dimensions: the platforms and the interrelationships of the jurisdictional proposals with that elaborated at the national level and the relationships that each proposal establishes with three educational actors: families, teachers and students. Considering these questions, this work defines the notion of trajectories of educational virtualization policies and asks what modifications and continuities exist in the proposals in the course of 2020. We found different groups of jurisdictions: some strengthened their proposals while others they established a certain continuity with the approach of the first months, being captured and paralyzed by the initial shock. Likewise, the concerns present in the documents analyzed show a shift from content focused on teaching and learning processes towards new topics linked to re-linking, evaluation, presencality and connection between the 2020-2021 cycles. An exploratory study was carried out from the survey of the platforms, web pages of state organisms and documents (national and of the 24 jurisdictions) in two two-month periods of 2020: April-May and November-December.*

**Keywords:** Trajectories – Inequality – Secondary level – Jurisdictional policies – Virtual platforms

Cita Recomendada: Di Piero, E. y Miño Chiappino, J. (2020) “Pandemia, desigualdad y nivel secundario: trayectorias de las políticas de virtualización a nivel subnacional durante 2020”, *Propuesta Educativa*, 29(54), pp 42 a 58.

## Introducción

A partir de la suspensión de las clases presenciales en Argentina ante el contexto de pandemia por la propagación del COVID-19 se impulsaron planes de continuidad pedagógica a distancia a nivel nacional y subnacional, lo cual ha implicado la apuesta a una suerte de “virtualización forzosa” en el marco de la educación remota en contexto de emergencia sanitaria. En este artículo se relevan, sistematizan y analizan los comunicados y propuestas virtuales de los gobiernos educativos de las 24 jurisdicciones para el nivel secundario en el transcurso del año 2020 poniendo el foco en dos dimensiones específicas: por un lado, las propuestas de las plataformas y las interrelaciones de las propuestas jurisdiccionales con aquella elaborada a nivel nacional y, por otro, las relaciones que cada propuesta establece con tres actores educativos: familias, docentes y estudiantes. Considerando estos interrogantes, se define la noción de “trayectorias de las políticas de virtualización educativa” y se pregunta qué cambios y continuidades existieron en las propuestas considerando dos bimestres específicos: los meses de abril-mayo y de noviembre-diciembre del 2020.

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, social, económica. Asimismo, analizar desigualdades específicamente en el nivel de las instituciones educativas implica considerar si corresponden al sector público o privado (Di Piero y Miño Chiappino, 2020a). A su vez, abordajes sobre las desigualdades han contemplado enfoques relacionales y multidimensionales (Reygadas, 2004).

Este artículo presenta un análisis de las desigualdades considerando dos dimensiones específicas: 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 docentes, estudiantes y 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 ligados a la propuesta escolar 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”<sup>1</sup> ligadas ya no solo al acceso, sino también a la apropiación y usos de las tecnologías (Dussel, 2010; Benitez Larghi *et al.*, 2014).

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, 2002). Esto condujo a una mayor fragmentación: el federalismo fiscal condiciona al federalismo educativo. En este contexto, cobra relevancia el análisis de las respuestas de las jurisdicciones ante el desafío de la virtualización.

Desde esta perspectiva, algunas de las preguntas que han orientado este trabajo son: ¿Qué propuestas impulsa cada provincia? ¿Cómo se relacionan las propuestas provinciales con la propuesta nacional? ¿Cómo se interpela a familias, docentes y estudiantes?

¿Qué variaciones presentan las trayectorias de las políticas de virtualización educativa de las diferentes jurisdicciones en el transcurso del 2020?

Se realizó un estudio exploratorio de las 24 jurisdicciones a partir del relevamiento de las plataformas, páginas web de organismos estatales y documentos provinciales y nacionales. En ese sentido, se realiza un seguimiento de las trayectorias de las políticas de virtualización educativa en los meses de abril-mayo y en noviembre-diciembre de 2020.

### **La noción de trayectorias de las políticas de virtualización educativa: precisiones conceptuales**

Las propuestas de virtualización impulsadas en el año 2020 en las distintas jurisdicciones conforman un abanico diverso y, como hemos señalado, su solidez y alineamiento con la propuesta nacional varían según las trayectorias de las políticas de virtualización educativa previas de cada jurisdicción (Di Piero y Miño Chiappino, 2020a; 2020b). Con el término “trayectorias de las políticas de virtualización educativa” nos referimos al recorrido de las propuestas y experiencias de políticas en los diferentes niveles de gobierno educativo en materia de integración de tecnologías de información y comunicación a los procesos de enseñanza y aprendizaje a lo largo del tiempo. En este sentido, el término trayectoria tiene una relación fundamental con la dimensión temporal, en la cual el acervo de experiencias previas en torno a una problemática social por parte de la intervención estatal puede gravitar de manera diferencial y propiciar la acumulación de ventajas y desventajas que amplían las desigualdades interjurisdiccionales respecto de las herramientas y recursos para dar respuestas a una problemática particular, lo cual cobra relevancia en el contexto de emergencia sanitaria.

Si bien el término trayectoria ha sido abordado desde múltiples estudios y enfoques, existe cierta predominancia de los estudios desde una mirada epistemológica del actor, es decir, aquellas que remiten a las trayectorias y circuitos que construyen en las diversas dimensiones y aspectos sociales, la vida del agente/actor/sujeto/individuo. Estas miradas han cobrado importancia dentro de los estudios de las carreras y trayectorias laborales, revalorizando al sujeto como objeto de investigación. Esta perspectiva se centra en la trayectoria vital del actor social, sus experiencias, visiones y representaciones y su aprehensión del contexto en el que tiene lugar, ya que la historia y trayectorias de vida son reflejo de una época y de las normas y valores compartidos de la comunidad en la que el actor forma parte (Pujadas Muñoz, 1992, citado en Muñiz Terra, 2012: 5). En ese sentido, todo trayecto de vida está atravesado e implica una multiplicidad de dimensiones y actores sociales, actividades, prácticas, roles e identidades que se despliegan a lo largo del tiempo.

Desde esta dimensión, no sólo los sujetos pueden ser objeto de análisis respecto de las trayectorias construidas en torno a procesos históricos determinados, sino también las instituciones. Si bien las instituciones no son un todo monolítico sino que reúnen dimensiones y agentes heterogéneos, podemos considerarlas un “actor” en tanto este puede ser entendido tanto en términos individuales como colectivos (instituciones, gobierno, estado). En este sentido, un actor es todo sujeto individual o colectivo cuya identidad le permite reconocerse como colectividad o como parte de ella y que presenta, a su vez, cierta capacidad de acción estratégica; esto es, capacidad de identificar/definir sus intereses y traducirlos en objetivos, diseñar un curso de acción (estrategia) para alcanzarlos

y relativa autonomía (recursos y capacidades) para implementar ese curso de acción. Por otra parte, entendemos por instituciones el conjunto de reglas que apuntan a resolver problemas de coordinación y conflictos distributivos en una sociedad. Las instituciones distribuyen poder y recursos y son, a su vez, producto de la lucha entre actores desiguales (lo cual es consecuencia de previas distribuciones de poder y capacidades/recursos) (Acuña y Chudnovsky, 2013: 36-49). De esta manera, cuando nos referimos a las trayectorias de una política, esta integra tanto actores como instituciones y, por lo tanto, la trayectoria temporal que marca el proceso desde el que una problemática social se vuelve objeto de intervención estatal a través de un complejo camino que involucra las dimensiones anteriormente mencionadas.

Un aspecto en común en las perspectivas sobre las trayectorias es la centralidad de la dimensión temporal en la que cobran importancia los puntos de inflexión y acontecimientos singulares. En ese sentido, recuperando los aportes sobre la noción de trayectorias desde el campo de los estudios biográficos, Muñiz Terra señala que este tipo de perspectivas dan importancia a la secuencia de los acontecimientos, privilegiando la linealidad temporal (Muñiz Terra, 2012; 2018). Según la autora, cobran relevancia en estos casos los denominados “puntos de inflexión” o “nudos de bifurcación”, procesos inesperados en donde la vida de los actores se ve alterada y tienen que tomar decisiones o elaborar estrategias para continuar. Estos “puntos de inflexión” se pueden producir por sucesos vinculados a la vida individual de una persona (la migración o la muerte de un familiar, por ejemplo) o por acontecimientos externos, vinculados a la sociedad en la que la persona vive (una crisis económica grande, una guerra, etcétera) (Muñiz Terra, 2012; 2018).



Ilustración por Ismael Kreimer. E-mail: [ismaelkreimer@gmail.com](mailto:ismaelkreimer@gmail.com)  
Instagram: [@ismael\\_kreimer](https://www.instagram.com/ismael_kreimer)

Por otra parte, Muñiz Terra agrega que, al estar analizando un fenómeno que se distingue por ser cronológico, es importante definir desde qué punto temporal se lo va a tomar: desde el origen o desde el final. La primera forma se denomina “estudio prospectivo” y suele ser un estudio a largo plazo, ya que resulta necesario realizar un seguimiento del actor durante diversos momentos de su vida. En la segunda, denominada “estudio retrospectivo”, se parte del presente pero se mira hacia el pasado: resulta apropiada si lo que se quiere analizar son las representaciones que cada actor hace sobre sus propios recorridos, una vez que estos ya han sucedido (Muñiz Terra, 2012). En ese sentido, en el caso de la presente investigación realizamos un seguimiento prospectivo de las trayectorias

de las políticas de virtualización jurisdiccionales dado que las analizamos en dos bimestres a lo largo del año 2020 (en los meses de abril/mayo y de noviembre-diciembre).

Del mismo modo, desde los estudios de la administración pública y el análisis de las políticas públicas, se entiende que las intervenciones estatales sobre los asuntos y problemáticas sociales pueden ser abordadas desde una dimensión procesual que refiere a un ciclo de una política(s). En este sentido, el ciclo de las políticas públicas es un “conjunto de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno para solucionar los problemas que en un momento determinado los ciudadanos y el propio gobierno consideran prioritarios” (Tamayo Sáez, 1997: 281, citado en Lucci, 2003: 17). Desde esta perspectiva existen diferentes etapas que, si bien no siempre responden a una linealidad, permiten cierta estructura analítica para entender la intervención estatal e institucional sobre las problemáticas públicas según respondan a los siguientes momentos: identificación de un problema, formulación de alternativas de solución, adopción de una alternativa, implementación de la alternativa seleccionada, evaluación de los resultados obtenidos.

En síntesis, con el término “trayectorias de las políticas de virtualización educativa” en este trabajo se hace referencia a las diferentes experiencias en materia de integración de tecnologías en los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde las propuestas de agencia estatal a lo largo del tiempo. En este sentido, lejos de suponer una linealidad y correspondencia entre, por una parte, la identificación de un problema, la formulación de alternativas y la adopción de una de las alternativas desde las gestiones educativas sobre la problemática en cuestión y, por otra parte, la implementación efectiva y su desarrollo y desenlace en el territorio y comunidad educativa, partimos de que pueden existir distancias entre el diseño y propuesta estatal para dar solución a una problemática y el proceso de implementación compuesto por diferentes niveles, situaciones y actores, generándose de esta manera obstáculos, resistencias, tensiones, alteraciones y resignificaciones en el proceso de su implementación (Tamayo Sáez, 1997: 2).

## Trayectorias de las políticas de virtualización educativa prepanémicas

Partiendo de la creciente importancia de las tecnologías de la información y comunicación en la sociedad y en el ámbito educativo, la agenda de las gestiones públicas educativas en el mundo ha estado signada en los últimos años por la necesidad de atender las demandas sociales sobre la integración de las TICs en la educación. Siguiendo a Benavides y Pedró, la integración de las tecnologías a partir de la intervención estatal en la educación en Iberoamérica ha estado atravesada en los diferentes territorios por diversas estrategias políticas a partir de mediados de la década de 1980. Sin embargo, la implementación y elaboración de dichas políticas no implica únicamente la elaboración de proyectos o diseños, sino también la dotación de recursos y equipamientos, la creación de condiciones favorables para el uso de las TICs en el ámbito educativo, incluyendo la formación del profesorado, la disponibilidad de contenidos digitales y aplicaciones, conectividad a internet y redes de apoyo institucionales en el proceso de intercambio de experiencias (Benavides y Pedró, 2007).

Si bien la pandemia y la suspensión de la educación presencial colocaron a la cuestión de la virtualización en el centro de la escena, en Argentina existe una trayectoria prepanémica en materia de política de virtualización e integración de las TICs en los procesos de enseñanza y aprendizaje: entre otros, el equipamiento a partir del programa Conectar

Igualdad a nivel nacional y de programas específicos a nivel jurisdiccional, como el caso de San Luis (“Todos los Chicos en la Red”), La Rioja (“Plan Joaquín V. González”) y Ciudad de Buenos Aires (“Plan Sarmiento BA”) (Rivas, 2018: 12). En 2016 se creó el Plan Nacional Integral de Educación Digital (PLANIED), que buscó integrar el trabajo de los programas Conectar Igualdad y Primaria Digital. La conectividad fue otra de las dimensiones y problemáticas a resolver. La implementación del Conectar Igualdad, buscó articularse con el Programa “Internet para Establecimientos Educativos”, que se concentraba en las escuelas secundarias. En 2016, el Consejo Federal de Educación encomendó a Educ.ar la tarea de brindar conectividad de forma masiva a todas las escuelas públicas a través del Plan Nacional de Conectividad Escolar. Su objetivo era la instalación y provisión del servicio de internet. Sin embargo, la conectividad ha sido uno de los mayores obstáculos que ha imposibilitado la efectiva implementación y uso de las TICs, teniendo en cuenta las desigualdades territoriales y económicas interregionales.

Por otra parte, en materia de recursos digitales educativos, Argentina tiene un importante camino recorrido a partir del 2000, cuando se crea Educ.ar S.E como centro de producción de recursos digitales educativos del Estado Nacional. Por último, con respecto a los recursos de formación docente referidos a los avances de trayectorias en materia de política de integración de tecnologías educativas, se creó la Red Nacional Virtual de Institutos Superiores de Formación Docente (Red INFoD) y acciones de capacitación del Programa Conectar Igualdad, además de las ya mencionadas ofertas de cursos de Educ.ar.

Más específicamente, en este marco en 2016 se creó el Plan Nacional Integral de Educación Digital (PLANIED) que avanzó en establecer marcos pedagógicos para la educación digital. Por último, se avanzó en la implementación de su proyecto Escuelas del Futuro, que en su etapa inicial se proponía llegar a 1.280.000 alumnos, 3.000 escuelas y 228.500 docentes (Rivas, 2018: 18).

Dado este marco nacional, las diversas jurisdicciones han elaborado sus propios proyectos regionales e institucionales dirigidos a cumplimentar los lineamientos políticos nacionales en torno a la apuesta a la construcción de una cultura digital educativa. En este sentido, a partir del relevamiento de las plataformas de cada provincia realizado durante los meses de abril y mayo de 2020, es decir en los inicios del ciclo lectivo pandémico, observamos que en los casos de las propuestas virtuales de las provincias con diseños y plataformas con mayor organización y soporte virtual habían existido políticas jurisdiccionales orientadas a la introducción de tecnologías y formatos virtuales en los procesos de enseñanza y aprendizaje con anterioridad al contexto de confinamiento. Entre otros, este es el caso de Misiones, a través del sistema de aulas virtuales de “Guacurari”, un entorno virtual de aprendizaje, concebido dentro del Programa de Innovación Educativa que lleva su nombre impulsado por la provincia en el año 2016, con colaboración de las autoridades educativas, el equipo de la plataforma, docentes y estudiantes.

De esta manera, el término de trayectorias de las políticas de virtualización se desprende de la noción de ciclo de las políticas públicas que implica la identificación de los antecedentes de la política en cuestión, en cuanto al origen histórico de la problemática y construcción de demanda social en torno a un aspecto considerado problemático en la comunidad, la elaboración y diseño de respuestas a través de diversos recursos y la adopción estatal de una alternativa para dar respuesta a la problemática y su posterior implementación. Estas trayectorias pueden involucrar diversos actores, momentos históricos y gobiernos: el recorrido realizado en torno a una problemática no es lineal, sino

un proceso complejo y en revisión continua respecto de la problemática e intervención estatal sobre la misma que, a su vez, se resignifica ante el contexto de emergencia sanitaria y educativa durante la propagación del COVID-19 y la necesidad abrupta de dar respuesta a la continuidad educativa por medios no presenciales. De aquí que la experiencia previa de un gobierno educativo en materia de integración de las TICs en la educación cobra relevancia con respecto a las condiciones posteriores.

Enfatizamos en el concepto de trayectorias de políticas dado que el aspecto temporal es fundamental en la dirección y lineamientos de los organismos educativos como respuesta en el contexto de emergencia. El contexto de confinamiento exigió la veloz implementación de políticas con carácter reactivo como respuestas ante situaciones sociales no planificadas. En ese sentido, una política reactiva surge ante una crisis sin que se puedan evaluar y definir vías alternativas para la solución de problemas, anticipar impactos y calcular costos con suficiente antelación, es decir que no tiene la posibilidad de contar con una etapa de planificación con suficiente antelación para que hacedores de las políticas puedan reflexionar sobre la problemática en cuestión (Tamayo Sáez, 1997). En este sentido, las políticas puestas en acto en el año 2020 tendieron a responder con mayor dinamismo y variación al contexto sanitario de emergencia en un sentido incremental y de reacción-ajuste a las condiciones y situaciones coyunturales.

## Los inicios de la pandemia: los meses de abril-mayo de 2020

A partir del relevamiento de las plataformas virtuales realizado durante los meses de abril y mayo de 2020, observamos que la solidez, estructuración y organización de los recursos y plataformas virtuales de cada propuesta varían según las trayectorias jurisdiccionales de virtualización y experiencias previas en materia de recursos, y que las políticas de introducción de TICs influyen en las posibilidades de organización virtual, respuestas y medios para afrontar la reorganización abrupta del proceso educativo a distancia. Cuando nos referimos al nivel de estructuración y organización de las plataformas educativas, apuntamos a los recursos, formatos y soportes virtuales de las diferentes propuestas jurisdiccionales que permiten organizar y diseñar los contenidos, recursos y actividades pedagógicas, contando con diversos y desiguales espacios y herramientas virtuales: disposición de muros virtuales, comunicación en línea, aulas virtuales, contenidos especificados por nivel, modalidad, áreas de conocimiento y, en algunos casos, por año escolar y aulas personalizadas institucionales.

Ciertamente, 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, la cual se traduce en desigualdades que asumen las propuestas en organización curricular y contenidos. En este sentido, las provincias con 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" (Di Piero y Miño Chiappino, 2020a). Este plan ha sido una de las primeras medidas tomadas a nivel nacional a partir de la interrupción de la educación presencial a inicios de 2020, con el objetivo de colaborar con las condiciones para la continuidad de la enseñanza a través de un sistema multiplataforma. A su vez, se 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.

Desde un análisis de las desigualdades, se trata de un caso típico de acumulación de ventajas y de desventajas (Saraví, 2015) en tanto aquellas jurisdicciones con trayectorias de las políticas de virtualización educativa más sólidas realizan propuestas más consistentes y con impronta propia mientras que las jurisdicciones con menor o nula trayectoria se pliegan a la propuesta nacional (Di Piero y Miño Chiappino, 2020a).

En este sentido, la siguiente tipología presenta tres grupos diferentes de propuestas virtuales considerando el nivel de organización y estructuración de las plataformas educativas y propuestas virtuales de las diferentes provincias. El nivel de estructuración y organización de las plataformas virtuales refiere, por una parte, al mayor o menor grado de especificación y complejidad de los contenidos pedagógicos disponibles y su organización según los circuitos de escolarización y organización curricular realizada por cada propuesta virtual en las plataformas de cada provincia. Por otra parte, refiere a la diversidad de contenidos e integración de tecnologías en las propuestas educativas, es decir, la disposición y elaboración de espacios de comunicación e interacción virtuales en línea (ver Cuadro 1 del anexo).

Con respecto a la interpelación hacia los distintos actores educativos, también se observan importantes diferencias dependiendo de cada jurisdicción. Con respecto a las familias, ante el escenario de continuidad educativa remota, recuperan un lugar central en tanto queda a su cargo la mediación en la implementación de las propuestas elaboradas desde los gobiernos educativos, así como de la construcción artificial de la organización del tiempo y el espacio que busca recrear la forma escolar. En la mayoría de los casos en que existió un mensaje hacia las familias desde los gobiernos educativos jurisdiccionales en los inicios de la pandemia, se apuntó a la organización espacio temporal, buscando que sea mimética en relación con la forma escolar, es decir que se dialoga con un tipo de familia en particular: aquella en condiciones de aproximarse al planteo que realiza la escuela. En ese sentido, el análisis de los modos de interpelación hacia las familias desde una perspectiva de análisis de las desigualdades en términos de clases sociales muestra que las propuestas dialogan con un tipo específico de familia: aquellas familias que cuentan con más tiempo y saberes vinculados a la propuesta escolar tienen ventaja sobre las demás. Asimismo, se ponderan las prácticas domésticas según se trate de buenos y malos hábitos. Con respecto a los docentes, en el primer relevamiento no existen mensajes ni se menciona una capacitación a nivel nacional para docentes y directores de escuelas sobre el trabajo de forma remota como sucede en los casos de otros países según describe la OCDE (2020). Por último, si bien la principal preocupación de los gobiernos educativos provinciales apunta a la construcción de aquello que denominamos un "oficio de estudiante remoto en contexto de emergencia sanitaria", en pocos casos se dirigen a este actor. Los mensajes son realizados por adultos y dirigidos hacia adultos. Las interpelaciones a docentes y estudiantes son mínimas, mientras que aquellas referidas a las familias se subdividen en dos tipos: provincias que realizan una interpelación pedagógica y provincias que se centran en mensajes dirigidos a regular rutinas y hábitos buscando asimilarlos a la "forma escolar". En este caso, la siguiente tipología diferencia a las propuestas educativas virtuales según los diferentes grados de interpelación a las familias (ver cuadro 2 del anexo).

## Seguimiento de las trayectorias jurisdiccionales de las políticas de virtualización educativa entre abril-mayo y noviembre-diciembre de 2020

En la comparación entre las tomas realizadas en el año 2020 con respecto a la organización y estructuración de las propuestas y plataformas virtuales, es posible diferenciar al menos tres grupos de provincias según sus trayectorias de políticas de virtualización educativa en los dos relevamientos bimestrales de abril-mayo y noviembre-diciembre. Por una parte, un grupo de provincias con una baja estructuración inicial logró fortalecer sus propuestas y muestra un grado creciente de estructuración y consolidación con el paso de los meses. Por otro lado, otro grupo de provincias presenta continuidad en sus propuestas a lo largo del año. A su vez, dentro de este segundo grupo es posible diferenciar dos subgrupos. Un subgrupo de provincias al que denominamos “en estado de shock” presenta cierta inercia entre el planteo original de inicios de la pandemia y el planteo presentado varios meses más tarde, permaneciendo en un grado bajo de estructuración en cuanto a materiales y recursos de carácter técnico y pedagógico en sus propuestas virtuales. Por otra parte, un segundo subgrupo de provincias también presenta una notable continuidad en sus propuestas, pero se trata de jurisdicciones que realizaron planteos sólidos desde el primer momento de la pandemia. De modo general, en la mayoría de las propuestas virtuales provinciales no se observan grandes modificaciones en la propuesta y la organización y disposición de los contenidos en las plataformas a lo largo del año. En aquellas jurisdicciones cuyas propuestas virtuales mostraban un alto grado de estructuración y organización en cuanto a materiales y recursos de carácter técnico y pedagógico, como también a sistemas informáticos y formatos web y plataformas en abril y mayo, las modificaciones son casi inexistentes. Por el contrario, en el caso de las jurisdicciones cuyas propuestas virtuales y plataformas presentaban, desde los inicios, un grado más débil respecto de la organización virtual y disposición de recursos y herramientas digitales, se observa un fortalecimiento, específicamente referido a: por un lado, un mayor grado de disposición y especificación de manera virtual sobre los contenidos y recursos pedagógicos para cada trayectoria educativa según nivel, modalidad, año escolar y área de conocimiento. También se observa, en las plataformas que han fortalecido sus propuestas virtuales, mayor disposición de herramientas pedagógicas con contenidos dirigidos hacia docentes y directivos, como cursos de formación docente sobre educación digital a distancia, contenidos educativos y orientaciones pedagógicas con mayor especificación y detalles en base a intercambios de experiencias educativas virtuales y a distancia de diversos agentes de la comunidad educativa. Por otra parte, existe mayor integración de recursos interactivos y comunicativos digitales para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, como la disposición de campus, aulas virtuales y espacios de intercambio *online*.

A continuación, se sistematizan las diferencias entre las propuestas virtuales de abril-mayo y noviembre-diciembre de 2020 en las diferentes jurisdicciones, según los cambios y variaciones de las mismas respecto de la organización y estructuración de las plataformas y propuestas virtuales (ver Tabla 1 del anexo).

Por otra parte, en relación con las transformaciones respecto a las modalidades de interacción virtuales presentes en las plataformas y espacios virtuales con respecto a los agentes educativos, si bien no existieron grandes modificaciones, es posible mencionar ciertas variaciones comunicativas e interactivas en los espacios virtuales.

De modo general, a diferencia de lo que se observó durante el relevamiento inicial de

las plataformas y páginas web oficiales de los gobiernos educativos jurisdiccionales, se observa una menor cantidad de comunicados y mensajes dirigidos a las familias. Esto se pudo observar en el tipo de interpelación pedagógico y rutinario dirigido a las familias inicialmente, donde se han elaborado estrategias comunicativas desde diversas guías e indicaciones por parte de las autoridades para orientar y garantizar la construcción de un ámbito y rutina escolar en los hogares, apostando a un proceso de escolarización de la vida doméstica. Los esfuerzos comunicativos de las diferentes plataformas virtuales han sido mayores al inicio de la pandemia, cuando hablan apuntando a elaborar estrategias que permitieran sostener los hábitos y el ordenamiento de rutinas educativas en los hogares, dimensión que ha perdido peso en los comunicados oficiales de las autoridades en las plataformas y espacios virtuales en el último período del año 2020.

No obstante, el carácter de los mensajes hacia los actores de la comunidad educativa y la modalidad de intercambio también ha variado. Los comunicados que se encuentran en algunas de las plataformas se caracterizan por ser de dos tipos: por un lado, comunicados de carácter formativo e informativo referidos a cuestiones pedagógicas, específicamente dirigidos a docentes y directivos. Estos mensajes se encuentran disponibles en formatos diversos: orientaciones, consejos, recursos y normativas para el trabajo y actividad docente y directiva de las unidades escolares. Por otro lado, comunicados de carácter motivacional y de acompañamiento, con una fuerte carga y dimensión emocional y afectiva, con el objetivo de generar apoyo a docentes y directivos. Los comunicados muestran estrategias de motivación que intentan fortalecer el “liderazgo” de los trabajadores docentes.

Por otra parte, en algunos casos se han desarrollado y profundizado ciertos espacios de vinculación, comunicación e intercambio orientados específicamente a los docentes, que tienen por objetivo acompañar, apoyar y motivar su trabajo en contexto de enseñanza a distancia. Desde esta perspectiva, existe un viraje en el foco de acción de los comunicados y orientaciones de los gobiernos educativos. Mientras que en el relevamiento de abril-mayo se observan fuertes indicaciones orientadas a las familias sobre los hábitos y rutinas de estudio, a medida que transcurrió el ciclo 2020, la preocupación por el acompañamiento docente y las orientaciones pedagógicas-evaluativas han cobrado protagonismo, convirtiéndose en parte de la estrategia e intervención comunicativa estatal en las diferentes propuestas, producto del evidente desgaste que ha implicado el desarrollo del trabajo docente en este contexto. En este sentido, se han aumentado los recursos y espacios dedicados a acompañar las trayectorias: formación docente virtual a distancia, espacios de diálogo e intercambio de experiencias entre colegas docentes y autoridades educativas, orientaciones y acompañamiento, disposición de información y recursos curriculares. Si bien ciertos espacios han estado presentes en algunas propuestas desde el inicio, estos elementos se han ido rediseñando con mayor profundidad y especificidad durante el año.

En la mayoría de las propuestas virtuales no se observan grandes modificaciones respecto de los comunicados y modalidades de interacción con los actores de la comunidad educativa a lo largo del año. Sin embargo, dentro de las provincias que no presentan variaciones en la modalidad de interacción y comunicación, es preciso distinguir entre aquellas que desde los inicios pusieron a disposición espacios, actividades y formas consistentes de interpelación hacia los actores, de aquellas propuestas jurisdiccionales que desde los inicios presentaron un nivel de interpelación comunicativo débil o nulo hacia los actores de la comunidad (ver Cuadro 3 del anexo).

Es importante precisar que los tipos de interpelación refieren en su conjunto a los comunicados de los dos tipos de orientaciones: las de carácter pedagógico dirigidas hacia los docentes, como también orientaciones referidas a la construcción de un oficio de estudiante remoto en contexto de emergencia sanitaria, es decir a regular los hábitos y rutinas de estudio dirigidas hacia las familias<sup>2</sup>.

Por otra parte, otras provincias han integrado o reorientado sus estrategias de comunicación y tipos de interpelación hacia los actores de la comunidad educativa en base a las demandas y necesidades surgidas del contexto educativo (ver Cuadro 4 del anexo).

Algunas propuestas presentan mejoras con respecto a los espacios de intercambio, comunicación y vinculación hacia docentes y familias. En este sentido se pueden observar recursos de tipo orientativo pedagógicos y curriculares para docentes, cursos y espacios virtuales de formación docente, orientaciones pedagógicas referidas al rol docente en el acompañamiento y vinculación a las trayectorias formativas y escolares a distancia, como también espacios para intercambiar ideas y opiniones de los diferentes actores educativos (autoridades educativas, docentes, familias y estudiantes) para mejorar las vías de comunicación e intercambio de experiencias en el proceso de educación remota. Estos mensajes tienden a ser de carácter formativo y/o informativo por parte de las autoridades a los diversos actores de la comunidad educativa: herramientas, orientaciones, consejos, comunicados, guías y pautas de carácter pedagógico y/o referido a los hábitos y rutinas de escolarización a distancia.

Por otra parte, como mencionábamos con anterioridad, en los comunicados de las autoridades educativas jurisdiccionales, se visualiza una variación respecto al carácter y tipo de comunicado contenido en los mensajes, especialmente en aquellos orientados a los docentes y el trabajo docente. En este sentido, en el caso de algunas provincias como Formosa y Salta, se pueden visualizar, en las plataformas y páginas web oficiales de los respectivos ministerios de educación, espacios virtuales destinados exclusivamente a docentes con la pretensión de brindar apoyo y acompañamiento desde una dimensión afectiva y motivacional. Formosa ha propuesto en la página oficial, un espacio denominado "Rincón de la Escucha", el cual tiene por objetivo brindar contención y apoyo a distancia a los docentes por medio de equipos de apoyo y orientación. También se ofrecen conversaciones gratuitas de "coaching"<sup>3</sup> para familias: *"El Ministerio de Cultura y Educación te ofrece un espacio para la escucha y la contención, confidencial y segura, por medio de conversaciones de coaching gratuitas con profesionales certificados y aprendices avanzados"* (Gobierno de Formosa, s.f).

A su vez, en el caso de otras provincias como Salta, si bien ya se disponía de comunicados dirigidos a las familias sobre hábitos y organización de rutinas escolares, se han modificado el contenido y sentido de los mensajes dirigidos, en este caso a estudiantes y familias. Los mensajes, al igual que en el caso de Formosa, tiene un carácter afectivo-emocional, con el objetivo de motivar y generar apoyo y acompañamiento en las trayectorias educativas.

Por último, en el relevamiento realizado hacia fines del año 2020 encontramos un viraje desde preocupaciones ligadas a la enseñanza y los aprendizajes hacia nuevos temas de agenda y lineamientos vinculados a tres dimensiones: la evaluación, la acreditación y la promoción, la revinculación de estudiantes que discontinuaron la escolaridad y el retorno a la presencialidad. Asimismo, se observa un mayor desarrollo de los contenidos prioritarios a trabajar en cada nivel y modalidad.

## Reflexiones finales

A partir del análisis de las trayectorias de las políticas de virtualización educativa realizado en dos bimestres del año 2020 se observa que las propuestas de virtualización conforman un abanico diverso y que su solidez y alineamiento con la propuesta nacional varían según las trayectorias de virtualización previas de cada jurisdicción. Las políticas presentes implican comprender las conexiones con las experiencias previas. En este sentido, la noción de *dependencia de la trayectoria* (*Path Dependence*), desarrollada en la década del 90 invita a reflexionar sobre el peso de las elecciones efectuadas en el pasado en las decisiones de políticas institucionales presentes (Jaime *et al.*, 2013).

De ese modo, las herramientas y recursos virtuales desiguales han afectado la capacidad de cada jurisdicción para responder al contexto y readaptarse con rapidez a la elaboración de propuestas locales para la continuidad del proceso educativo remoto en contexto de emergencia sanitaria. Esto, a su vez, se relaciona con el nivel de autonomía de las propuestas subnacionales con respecto a la propuesta nacional y con las trayectorias provinciales en materia de política virtual educativa en un contexto complejo. Lo distintivo del federalismo es la existencia de gobiernos federales que poseen cierta autoridad para tomar decisiones y elaborar propuestas sobre ciertas áreas de política (Riker, 1975, citado en Jaime *et al.*, 2013). En este contexto institucional, estudiar las trayectorias y dinámicas de políticas implica atender a la existencia de sistemas de conexión entre los distintos niveles de gobierno, llamados también relaciones intergubernamentales o de *multinivel* (Jaime *et al.*, 2013).

En este sentido, se pudo observar el carácter desigual que asumen las jurisdicciones en relación con las plataformas y formatos virtuales utilizados en las propuestas educativas virtuales y, por lo tanto, también en las trayectorias de virtualización educativa efectivizadas durante el año 2020. Como mencionamos anteriormente, esto se encuentra intrínsecamente vinculado a las experiencias previas que poseen los diferentes gobiernos educativos jurisdiccionales en materia de política educativa virtual e integración de TICs de manera local, y por lo tanto en la capacidad de dar respuestas rápidas en la formulación de alternativas para la continuidad del proceso educativo en la pandemia. Desde esta perspectiva, comprendemos las políticas y su desarrollo desde un enfoque procesal de la política y como etapas en retroalimentación, donde la elaboración, implementación y desarrollo generan una continua resignificación, transformación y reeducación en base al contexto de aplicación, las experiencias en torno a la trayectoria de la política en cuestión y sus resultados.

Con respecto a la interpelación a los distintos actores, si bien una de las principales preocupaciones de los gobiernos educativos jurisdiccionales apunta a la construcción de aquello que denominamos un "oficio de estudiante remoto en contexto de emergencia sanitaria", en pocos casos se dirigen a este actor. Los mensajes son producidos por adultos y dirigidos hacia adultos, con un carácter notoriamente adultocéntrico, pese a que los sujetos a quienes están destinados son mayormente jóvenes y niñas/os. Con respecto a las familias y docentes, existe un viraje en el foco de acción de los comunicados y orientaciones de los gobiernos educativos. Mientras que en el relevamiento de abril-mayo se observan fuertes indicaciones orientadas a las familias sobre los hábitos y rutinas de estudio, a medida que transcurrió el 2020, ha cobrado protagonismo la preocupación por el acompañamiento, las orientaciones pedagógico-evaluativas y la motivación y apoyo hacia los docentes, convirtiéndose en parte central de la estrategia e intervención co-

municativa estatal, resultado del evidente desgaste que ha implicado el desarrollo del trabajo docente en este contexto. De esta manera, la comunicación y formas de interacción cobran relevancia con respecto a las modalidades y estrategias para establecer, reorientar y/o resignificar los vínculos y la comunicación entre los diferentes agentes a través de las propuestas políticas de virtualidad educativa, lo que nos lleva a reflexionar sobre la comunicación política en tiempos de coronavirus (Gutiérrez-Rubí y Pont Sorribes, 2020). En momentos de incertidumbre generalizada, es aún más preeminente el rol de los gobiernos y las respuestas brindadas en relación con la capacidad institucional para interpelar a los actores y comunicar tranquilidad, soluciones, acompañamiento, seguridad y confianza a la ciudadanía y comunidad educativa (Peytibi, 2020).

A su vez, a partir del seguimiento de las trayectorias es posible agrupar distintos grupos de jurisdicciones: algunas fortalecieron sus propuestas mientras que otras muestran cierta continuidad con el planteo de los primeros meses, quedando capturadas en una suerte de parálisis ante el shock inicial. Asimismo, las preocupaciones presentes en los documentos analizados muestran un viraje desde la elaboración de contenidos centrados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje hacia nuevos temas en agenda ligados a la revinculación, la evaluación y la conexión entre los ciclos 2020-2021.

Por último, en los casos de algunas jurisdicciones encontramos cierta dificultad en relación con la planificación a largo plazo, una vez superado el comprensible shock que significó el momento inicial de la pandemia. Es decir que observamos que ciertas propuestas permanecen en el momento “reactivo” y cortoplacista incluso una vez que existió consenso en torno a que la pandemia se extendería más allá del primer semestre de 2020. En este caso, observamos en algunas trayectorias de políticas de virtualización educativa jurisdiccionales la dificultad para dar un salto desde el momento reactivo hacia un momento de mayor planificación.

## Bibliografía

- Acuña, C. H. y Chudnovsky, M. (2013) “Cómo entender las instituciones y su relación con la política. Lo bueno y lo feo de las instituciones y los institucionalismos”, en Acuña, C. (comp.) *¿Cuánto importan las instituciones? Gobierno y actores en la política argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 19-70.
- Argentina (2021) *Educ.ar* (en línea). Disponible en: <https://www.educ.ar/> (último acceso 12 de abril de 2021).
- Benavides, F. y Pedró, F. (2007) “Políticas educativas sobre nuevas tecnologías en los países iberoamericanos”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(45) pp. 19-69.
- Benítez Larghi, S., Lemus, M., Moguillansky, M. y Welschinger Lascano, N. (2014) “Más allá del tecnocismo, más acá del miserabilismo digital. Procesos de co-construcción de las desigualdades sociales y digitales en la Argentina contemporánea”, *Ensamble*, núm. 1, pp. 57-81.
- Consejo General de Educación, Entre Ríos (2021) *Aprender Entre Ríos* (en línea). Disponible en: <http://aprender.entrieros.edu.ar/recursos/#results> (último acceso 18 de abril de 2021).
- Consejo Provincial de Educación, Santa Cruz (2021) *Campus de Clases Virtuales para Estudiantes de Santa Cruz* (en línea). Disponible en: <https://aprendamosatravesdelastic.santacruz.digital/> (último acceso 18 de abril de 2021).
- Di Piero, E. y Miño Chiappino, J. (2020a) “Pandemia, desigualdad y educación en Argentina: un estudio de

- las propuestas a nivel subnacional”, en Herrera, S., Gutiérrez Cham, G. y Jochen, K. *El impacto COVID-19 en América Latina y el Caribe*. Guadalajara: Centro de Estudios Latinoamericanos Avanzados, pp. 1-200.
- Di Piero, E. y Miño Chiappino, J. (2020b) “Nivel secundario y pandemia: un análisis de las propuestas virtuales a nivel subnacional en clave de desigualdades”, en Beltramino, L. (comp.) *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, pp. 152-160. Disponible en: <https://ffyh.unc.edu.ar/editorial/wp-content/uploads/sites/5/2020/12/APRENDIZAJES-Y-PRACTICAS-EDUCATIVAS-EN-LAS-ACTUALES-CONDICIONES-DE-EPOCA-COVID-19.pdf> (último acceso 24 de marzo de 2021).
  - Dirección de Sistemas Informáticos. Neuquén (2021) *Aprendizajes 2.0* (en línea). Disponible en: <http://intraeducacion.neuquen.gov.ar/aprendizajes/> (último acceso 18 de abril de 2021).
  - Dirección de Tecnología Educativa, Buenos Aires (2021) *Continuemos Estudiando* (en línea). Disponible en: <https://www.buenosaires.gov.ar/educacion/estudiantes-y-familias> (último acceso 18 de abril de 2021).
  - Dirección General de Escuelas, Mendoza (2021) *Escuela Digital Mendoza: aprendamos juntos* (en línea). Disponible en: <http://www.mendoza.edu.ar/escuela-digital/> (último acceso 18 de abril de 2021).
  - Dussel, I. (2010) *Aprender y Enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires: Santillana.
  - Educación y Derechos Humanos, Río Negro (2021) *Seguimos Aprendiendo* (en línea). Disponible en: [https://educacion.rionegro.gov.ar/desarrollo\\_seccion.php?id=289](https://educacion.rionegro.gov.ar/desarrollo_seccion.php?id=289) (último acceso 18 de abril de 2021).
  - Gobierno de Formosa (s.f) *Formosa estudia en casa* (en línea). Disponible en: <http://educacionvirtual.formosa.gov.ar/course/view.php?id=35> (último acceso 20 de abril de 2021).
  - Gobierno de Tierra del Fuego (2021) *Aprendo en casa* (en línea). Disponible en: <https://formaciondigital.tdf.gov.ar/> (último acceso 18 de abril de 2021).
  - Gutiérrez-Rubí, A. y Pont Sorribes, C. (coords.) (2020) *Comunicación política en tiempos de coronavirus*. Barcelona: Cátedra de Ideograma - UPF de Comunicación, Política y Democracia.
  - Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, Córdoba (2021) *Tu escuela en casa* (en línea). Disponible en: <https://tuescuelaencasa.isep-cba.edu.ar/> (último acceso 18 de abril de 2021).
  - Iucci, M. J. (2003) *El camino de la política: Trayectoria de una política pública y prácticas de gestión en el Municipio de Berisso. El caso del Parque Industrial*. Tesis de Grado. Universidad Nacional de La Plata.
  - Jaime, F. M., Dufour, G., Alessandro, M. y Amaya, P. (2013) *Introducción al análisis de las políticas públicas*. Buenos Aires: Universidad Nacional Arturo Jaureche.
  - Marandú Comunicaciones, Misiones (2021) *Plataforma Guacurarí* (en línea). Disponible en: <http://guacurari.misiones.gov.ar/> (último acceso 18 de abril de 2021).
  - Meo, A. y Dabenigno, V. (2020) “Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID-19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones”, *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), pp. 103-127.
  - Ministerio de Cultura y Educación, Formosa (2021) *Formosa estudia en casa* (en línea). Disponible en: <http://educacionvirtual.formosa.gov.ar/> (último acceso 18 de abril de 2021).
  - Ministerio de Educación, Argentina (2021) *Educ.ar - Seguimos Educando* (en línea). Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/150936/seguimos-educando/> (último acceso 18 de abril de 2021).
  - Ministerio de Educación, Catamarca (2021) *Plataforma Educativa* (en línea). Disponible en: [http://www.catamarca.edu.ar/plataforma\\_educativa/](http://www.catamarca.edu.ar/plataforma_educativa/) (último acceso 18 de abril de 2021).
  - Ministerio de Educación, Chubut (2021) *Chubut Educa* (en línea). Disponible en: <https://chubuteduca.ar/> (último acceso 18 de abril de 2021).
  - Ministerio de Educación, Corrientes (2021) *Aprendemos todos* (en línea). Disponible en: <https://aprendemostodos.mec.gov.ar/> (último acceso 18 de abril de 2021).
  - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, Chaco (2021) *ELE: Plataforma educativa chaqueña* (en línea). Disponible en: <https://ele.chaco.gov.ar/> (último acceso 18 de abril de 2021).
  - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, Salta (2021) *Mi escuela* (en línea). Disponible en: <http://miescuela.edusalta.gov.ar/> (último acceso 18 de abril de 2021).

- Ministerio de Educación, Jujuy (2021) *Jujuy aprende en casa* (en línea). Disponible en: <https://sitios.educatina.com/jujuyaprende/> (último acceso 18 de abril de 2021).
- Ministerio de Educación, La Pampa (2021) *Estudiar Cuidándonos* (en línea). Disponible en: <https://estudiar.lapampa.edu.ar/> (último acceso 18 de abril de 2021).
- Ministerio de Educación, San Juan (2021) *Ministerio de Educación* (en línea). Disponible en: <http://educacion.sanjuan.gob.ar/#pantallas> (último acceso 18 de abril de 2021).
- Ministerio de Educación, Santa Fe (2021) *Campus Educativo* (en línea). Disponible en: <https://campuseducativo.santafe.gob.ar/> (último acceso 18 de abril de 2021).
- Ministerio de Educación, Tucumán (2021) *Conectate con la escuela* (en línea). Disponible en: <https://conectate.educaciontuc.gov.ar/campus/> (último acceso 18 de abril de 2021).
- Morduchowicz, A. (2002) *El financiamiento educativo en Argentina*. Buenos Aires: UNESCO.
- Muñiz Terra, L. (2012) "Carreras y trayectorias laborales: una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje", *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(1), pp. 36-65.
- Muñiz Terra, L. (2018) "Biographical Events and Milestones: A Methodological Proposal to Analyze Narratives of Life", *Revista Forum: Qualitative Social Research*, 19(2), pp. 1-25.
- OCDE 2020. Education responses to COVID-19: Embracing digital learning and online collaboration.
- Peytibi, X. (2020) "En momentos de incertidumbre, es la hora de los gobiernos: 10 necesidades en comunicación de crisis", en Gutiérrez Rubí, A. y Pont Sorribes, C. (coords.) *Comunicación política en tiempos de Coronavirus*. Barcelona: Cátedra Ideograma-UPF de Comunicación Política y Democracia.
- Reygadas, L. (2004) "Las redes de la desigualdad. Un enfoque multidimensional", *Política y Cultura*, núm. 22, pp. 7-25.
- Rivas, A. (2018) *Un sistema educativo digital para la Argentina*. Buenos Aires: Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC). Disponible en: <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2018/07/165-DT-Un-Sistema-Educativo-Digital-para-la-Argentina.pdf> (último acceso 13 de abril de 2021).
- Saraví, G. (2015) "De la desigualdad a la fragmentación", en Saraví, G. *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO, pp. 25-56.
- Tamayo Sáez, M. (1997) "El análisis de las políticas públicas", en Bañón, R. y Carrillo, E. (comps.) *La nueva Administración Pública*. Madrid: Alianza, pp. 299-305.
- Universidad de La Punta, Gobierno de San Luis (2021) *Aprendo Igual* (en línea). Disponible en: <http://aprendoigual.sanluis.edu.ar/> (último acceso 18 de abril de 2021).

## Normativas y documentos

- Argentina. Ministerio de Educación de la Nación (2020) Resolución 106/2020. Disponible en: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226751/20200316> (último acceso 12 de abril de 2021).

## Anexo

Cuadro 1

Nivel de estructuración y organización de las plataformas virtuales en marzo/abril 2020		
Fuertemente estructurados	Estructurados	Baja o nula estructuración
Salta; Misiones; Chaco	Buenos Aires; C.A.B.A.; 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

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 2

Tipo de interpelación	Indicaciones de orden pedagógico	Indicaciones ligadas a rutinas, hábitos y conductas
<b>Grado de interpelación</b>		
<b>Fuerte</b>	Córdoba, Neuquén, Misiones, Buenos Aires, Tierra del Fuego	CABA, Mendoza, Tierra del Fuego, Formosa, Salta, Entre Ríos
<b>Débil</b>	Chubut	Buenos Aires Córdoba, Neuquén, La Pampa
<b>Nula</b>	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)

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 3

Propuestas virtuales jurisdiccionales que no presentan variaciones en las formas y tipos de interpelación de abril a diciembre 2020		
<b>Grado de interpelación en los comunicados de las propuestas virtuales jurisdiccionales en el inicio (abril-mayo 2020)</b>	Propuestas que disponían previamente de comunicados con fuerte interpelación a los actores de la comunidad educativa	CABA, Córdoba, Neuquén, Río Negro, Corrientes, Entre Ríos, La Pampa, Mendoza, Tierra del Fuego
	Propuestas que disponían previamente de comunicados con interpelación débil o nula a los actores de la comunidad educativa	Chaco, Catamarca, San Juan, Chubut, Tucumán, Misiones, San Luis, Santa Cruz, Santa Fe

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 4

Propuestas virtuales jurisdiccionales que presentan variaciones en las formas y tipos de interpelación de abril a diciembre 2020		
<b>Tipo de interpelación</b>	<b>Interpelación de carácter formativo, orientativo e instrumental pedagógico y/o hábitos y rutinas de estudio</b>	Buenos Aires, Santiago del Estero, La Rioja, Jujuy
	<b>Interpelación de carácter motivacional, apoyo y acompañamiento afectivo</b>	Formosa, Salta

Fuente: elaboración propia.

Tabla 1. Sobre los cambios en las propuestas virtuales jurisdiccionales respecto al nivel de organización y estructuración de las plataformas educativas

Trayectorias jurisdiccionales de virtualización con cambios de abril a diciembre 2020	Trayectorias jurisdiccionales de virtualización con continuidades de abril a diciembre 2020	
Grupo 1) Provincias que fortalecieron el nivel de estructuración y organización de sus propuestas virtuales	Grupo 2) A- Provincias en estado de shock: inercia y baja estructuración en las propuestas virtuales	Grupo 2) B- Provincias con un nivel estructuración y organización alta desde sus inicios que no presentan grandes cambios
CABA; Catamarca; Chubut; Entre Ríos; Santiago del Estero	Neuquén; Formosa; San Juan	Chaco; PBA; Río Negro; Jujuy; Salta; La Pampa; Mendoza; Misiones; Santa Fe; Tierra del Fuego; Tucumán; La Rioja; Córdoba; Corrientes; San Luis; Santa Cruz

Fuente: elaboración propia.

## Notas

- 1 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 y poniendo el foco en las trayectorias de apropiación de las tecnologías.
- 2 Los tipos de interpelación y comunicados elaborados por las autoridades en relación con la modalidad de interacción con los actores de la comunidad educativa (docentes/familias), ha sido abordado en el estudio realizado durante el período de abril-mayo 2020 (Di Piero y Miño Chiappino, 2020a).
- 3 El Coaching Ontológico profesional es definido como una disciplina que, a través del uso del lenguaje, la corporalidad, la emocionalidad y la intuición, permite ampliar las posibilidades de mejora en los distintos ámbitos de la vida en una conversación confidencial.



Emilia Di Piero es Doctora en Ciencias Sociales y Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales; Licenciada en Sociología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata; Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina con lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata; Profesora de Sociología en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata; Jefa de Trabajos Prácticos en Historia, Política y Gestión del Sistema Educativo, coordinadora del curso de ingreso a la carrera de Sociología y docente en el posgrado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. E-mail: medipiero@gmail.com



Jéssica Miño Chiappino es Licenciada y Profesora en Sociología en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata; Doctoranda en Sociología en el Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín; Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina con lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata; Docente en escuelas secundarias, Argentina. E-mail: jessica.mch@hotmail.com