

CONTINUIDAD EDUCATIVA DURANTE LA PANDEMIA EN ARGENTINA POLÍTICAS, PEDAGOGÍAS Y PLATAFORMAS

Alejandro Artopoulos y Jimena Huarte

Resumen

La pandemia de COVID-19 puso en la agenda de la política educativa mundial la necesidad de sostener el vínculo pedagógico sin concurrencia a las aulas. El análisis que se presenta en este artículo intenta echar luz a la respuesta que se le dio en la Argentina a la continuidad educativa durante la pandemia de COVID-19, en tres dimensiones: las políticas, las estrategias pedagógicas y las plataformas involucradas. El artículo concluye que la mayoría de las experiencias se polarizaron en dos estrategias, una de reproducción de la presencialidad por videoconferencia y otra, mayoritaria, de tareas por correo electrónico o WhatsApp. Las múltiples brechas digitales y la controversia política por la presencialidad dejaron poco espacio para la estabilidad de formas de enseñanza en línea o híbridas.

Palabras clave: educación, pandemia, políticas, brecha digital.

Abstract

Educational continuity during pandemic in Argentina. Policies, pedagogies and platforms

The COVID-19 pandemic has placed the urgent need to sustain the pedagogical bond without classroom attendance on the world educational policy agenda. The analysis presented in this article attempts to shed light on the response to educational continuity in Argentina during the COVID-19 pandemic addressing three dimensions: policies, pedagogical strategies and technopedagogical trends involved. The article concludes that most of the experiences were polarised in two strategies, being one the reproduction of face-to-face attendance by videoconference and the other, mostly, tasks by email or WhatsApp. The multiple digital divides and the political controversy over "attendance" left little room for the stability of online or hybrid forms of teaching.

Keywords: education, pandemic, policies, digital divide.

Resumo

Continuidade educacional durante a pandemia 19 na Argentina. Políticas, pedagogias e plataformas

A pandemia da COVID-19 colocou a necessidade de manter o vínculo pedagógico sem a presença em sala de aula na agenda da política educacional mundial. A análise apresentada neste artigo tenta lançar luz sobre a resposta à continuidade da educação na Argentina durante a pandemia da COVID-19 em três dimensões: as políticas, as estratégias pedagógicas e as tendências tecnopedagógicas envolvidas. O artigo conclui que a maioria das experiências foi polarizada em duas estratégias, uma de reprodução do atendimento presencial por videoconferência e a outra, em sua maioria, de tarefas por e-mail ou WhatsApp. As múltiplas divisões digitais e a controvérsia

política sobre o ensino presencial deixaram pouco espaço para a estabilidade das formas de ensino on-line ou híbridas.

Palavras-chave: educação, pandemia, políticas, exclusão digital.

Alejandro Artopoulos: Doctor en Sociedad de la Información y el Conocimiento. Director del Centro de Innovación Pedagógica, Universidad de San Andrés (Argentina).

ORCID iD: 0000-0003-4554-2412

Email: alepoulos@udesa.edu.ar

Jimena Huarte: Doctoranda en Ciencias Sociales. Profesora de la Universidad de San Andrés (Argentina).

ORCID iD: 0000-0001-9802-557X

Email: jhuarte@udesa.edu.ar

Recibido: 1 de febrero de 2022.

Aprobado: 3 de junio de 2022.

Introducción

La pandemia de COVID-19 es un suceso excepcional en muchas dimensiones. Es la primera crisis pandémica que ocurre desde que se universalizaron los sistemas nacionales de educación, se masificó el acceso a internet y comenzó el proceso de plataformización de la educación. Por lo tanto, los Estados nacionales, por primera vez, tuvieron que decidir qué política de continuidad educativa de emergencia seguirían durante el transcurso de la pandemia.

Las respuestas de cada Estado no solo respondieron a las trayectorias previas de las tradiciones, sino que también dependieron de su posición relativa en la transición sociotécnica. El entorno digital no solo ha evolucionado incorporando a las plataformas y, con ellas, a la inteligencia artificial, sino que también ha alcanzado un punto de inflexión en cuanto a la adopción de dispositivos conectados a internet. En 2005, solo un 15,76% de la población mundial —1.020 millones de personas en el mundo— estaba conectado a internet. En 2021, 16 años después, los conectados ascendieron a 4.900 millones, superando el 62,5% de la población mundial (ITU, 2021).

Durante la pandemia de COVID-19 muchos sistemas educativos lograron continuar dando clases y mantener el vínculo docente-estudiante, no solo porque las escuelas y los educadores mostraron una gran capacidad de recuperación para intentar compensar la crisis, sino también porque las condiciones tecnomateriales del aprendizaje cambiaron sustancialmente desde que se inició la transición de la web 2.0 a la internet de las plataformas (Vincent-Lancrin *et al.*, 2022).

Los algoritmos y las tecnologías inteligentes, junto con la incorporación de navegantes de la web a la nómina de usuarios de una variedad creciente de plataformas con diversas funciones, modificaron sustancialmente el rol de las tecnologías digitales en los sistemas educativos. La crisis pandémica demostró el valor de los teléfonos inteligentes, introducidos apenas en 2006 cuando se lanzó el iPhone, para mantener el contacto entre estudiantes y profesores (incluso en condiciones precarias). Paradójicamente, al mismo tiempo, reveló nuevas capas de brechas digitales que no estaban contempladas 16 años antes en la propuesta de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (OCDE, 2016, 2020).

La pandemia puso en la agenda de la política educativa mundial la necesidad de sostener el vínculo pedagógico alternando períodos a distancia, sin concurrencia a las aulas, con períodos de presencialidad con distanciamiento social. Esto requirió que las escuelas implementaran estrategias híbridas de acuerdo a las necesidades de la gestión epidemiológica (Reich e Ito, 2017; Raes, 2022).

Las trayectorias de transición sociotécnica hacia la plataformización de la educación pública en los diferentes países quedaron condicionadas a aquello que fue posible implementar en cada caso. Cada una de las trayectorias se

puede describir por el grado de transformación digital de los sistemas educativos en su transición del uso de sistemas de información a la incorporación de ecologías de plataformas más amplias.

El análisis que se presenta en este artículo intenta echar luz a las formas de la continuidad educativa durante la pandemia de COVID-19 en Argentina. Desde una perspectiva tecnopedagógica crítica se describen las respuestas como decisiones, acuerdos y negociaciones necesarios para el funcionamiento de un sistema educativo en transformación digital (Williamson, Macgilchrist y Potter, 2021).

El artículo propone, en la primera parte, algunas claves teóricas de lectura del fenómeno de la continuidad educativa, concibiéndolo como un evento excepcional que se acopla a un proceso previo de transición sociotécnica de los sistemas educativos. Luego expone una descripción de lo acontecido con la continuidad educativa de la educación básica nacional, provincial e institucional en Argentina, entre marzo de 2020 y diciembre de 2021, intentando alcanzar luego conclusiones sobre las diferentes estrategias pedagógicas pre-valetantes, una interpretación sobre las causas del desarrollo de las estrategias y, finalmente, cómo estas formas de la continuidad educativa plantean desafíos para el futuro de pospandemia.

Metodología

Este artículo tiene el objetivo de analizar el proceso de continuidad educativa en las provincias argentinas con respecto a tres dimensiones: las políticas, las estrategias pedagógicas y las plataformas involucradas.

Para llevar a cabo la investigación trabajó en estudios originales basados en datos primarios sobre lo acontecido con la continuidad de la educación básica nacional, provincial e institucional en Argentina, entre marzo de 2020 y diciembre de 2021, además de participar en las siguientes iniciativas, realizadas en equipo con la organización Argentinos por la Educación:

- ¿Cuántos estudiantes tienen acceso a internet en su hogar en Argentina? (abril de 2020).
- COVID-19 ¿Qué hicieron los países para continuar con la educación a distancia? (Buenos Aires, abril de 2020).
- COVID-19. Herramientas digitales educativas provinciales (junio de 2020).
- La educación argentina durante la pandemia de COVID-19. Un estudio sobre la situación de familias y alumnos durante el aislamiento (agosto de 2020).
- La educación argentina durante la pandemia de COVID-19. Un estudio sobre la evolución de las prácticas escolares y familiares durante el aislamiento (septiembre de 2020).

Se revisaron también publicaciones que dan cuenta de las decisiones que adoptaron los gobiernos a nivel nacional y provincial para poder brindar el servicio educativo al verse interrumpida la presencialidad y también los efectos que estas decisiones tuvieron en las experiencias de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y los docentes.

Los estudios relevados responden a distintos momentos de avance de la cuarentena y abordan diferentes dimensiones de las políticas adoptadas que resultan de interés para este estudio, como son:

- equipamiento e infraestructura (dispositivos, conectividad y plataformas);
- capacitación y acompañamiento al docente;
- desarrollo institucional de las escuelas;
- prácticas de enseñanza-aprendizaje a nivel del aula.

Con base en la revisión de los casos provinciales, e incorporando al análisis la perspectiva sociotécnica, se construyeron cuatro modelos básicos de continuidad educativa en las provincias argentinas como respuesta a la pandemia.

Claves teóricas de lectura de la continuidad educativa

Plataformización silvestre

En respuesta al imperativo de las sociedades modernas de garantizar el servicio educativo para todos sus habitantes, en muchos países se desplegaron diversas estrategias de continuidad educativa. En los primeros días de las cuarentenas, con la incertidumbre sobre la extensión de las reclusiones, muchos gobiernos activaron esquemas de educación a distancia de emergencia (OCDE, 2020).

Una parte de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) lo hizo sobre infraestructuras propias: sistemas y plataformas instaladas previamente para implementar estrategias de *blended learning*, lo que hoy se ha popularizado como educación híbrida. Aun dentro de este bloque, se establecieron diferencias con aquellos países que carecían de estrategias de educación híbrida, como lo describe el caso México (Díaz-Barriga, 2020, p. 22).

En las redes sociales se tematizó el esfuerzo con *hashtags*, tales como #NeverStopLearning o #SeguimosEducando. A su vez, las empresas con servicios EdTech y plataformas con servicios de apoyo a la educación, como Google, Microsoft, Zoom o Kahoot, establecieron servicios gratuitos para docentes y se pusieron a disposición de los gobiernos.

Algunos países habían desplegado previamente programas de inclusión digital educativa basados en la distribución de computadoras o tabletas y en la

capacitación docente en el uso de la web 2.0 para la enseñanza. En ocasiones, estos programas se habían desarrollado bajo la modalidad 1 a 1,¹ pero sin implementar el uso de plataformas educativas. Con el devenir de la pandemia, se decidió introducirlas sin infraestructuras propias ni capacidades institucionales y docentes desarrolladas, mediante alianzas con plataformas educativas, como fue el caso de México con Google (Díaz-Barriga, 2020, p. 20).

Este escenario escaló a tal punto que no solo los gobiernos se apoyaron en empresas de plataformas para garantizar la continuidad, sino que incluso organismos internacionales establecieron servicios de apoyo a docentes, “desintermediando” esta clase de asistencia. Así, la UNESCO estableció una alianza con Google con su propia campaña #enseñadesdeca, luego reformulada a #enseñaadistancia (UNESCO-Google, s. f.).

Las plataformas, a diferencia de los sistemas o los servicios web, se caracterizan por ser arquitecturas programables diseñadas para organizar las interacciones entre usuarios (Van Dijck, Poell y De Waal, 2018). Es por ello que, aunque aparentan cumplir el rol de simples intermediarios, se constituyen en realidad en mediadores que moldean las formas de vivir. Como las empresas las actualizan diariamente para asegurar su uso mayoritario, son diseñadas como “traje de talla único” para cada una de las actividades que se encaran. En el caso de las plataformas educativas, dan forma a modalidades de enseñar y aprender (Van Dijck, 2013, p. 13).

Las plataformas educativas como Google Classroom heredan de los sistemas de gestión de los aprendizajes un diseño de interacción organizado alrededor de actividades educativas. Mediante la sistematización y regulación de actividades, la asignación de tareas y la evaluación, proponen una pedagogía tácita o explícita. Por ejemplo, uno de los primeros pedidos de los docentes a Google fue la incorporación de rúbricas, elemento que la empresa no tardó en priorizar para su desarrollo e incorporar (Nichols y LeBlanc, 2020, p. 115).

Durante 2020 Google Classroom realizó diferentes modificaciones para adaptarse a los requerimientos de la continuidad educativa: se añadió la integración con Google Meet para unificar los enlaces de las clases, así como un gestor de tareas (to-do), diez nuevos idiomas y una mejor integración con los sistemas de gestión de los aprendizajes para crear y distribuir tareas.

Estos cambios respondieron, según Avni Shah (2020), vicepresidente de Educación de Google, a que “a medida que los educadores de todo el mundo han reinventado su práctica en línea, nosotros también estamos adaptando nuestras herramientas para satisfacer las necesidades cambiantes de su nuevo panorama educativo”. De manera que una plataforma que hasta el comienzo de la pandemia se había diseñado para la educación básica presencial o híbrida, pasó a ser rediseñada para la enseñanza completamente remota.

1 Como fue el caso en Latinoamérica de Argentina, Uruguay y Perú.

Es difícil datar el comienzo de la plataformización educativa y su convergencia con la industria EdTech. Una opción podría ser el 12 de agosto de 2014, cuando Google Classroom fue lanzado públicamente. Pero no fue sino hasta el 27 de abril de 2017 cuando se permitió la apertura de clases para todos los usuarios de cuentas Google, operación que hasta ese momento estaba restringida solo a los usuarios de G Suite para Educación (Regan, 2017).

La apertura profundizó sus características de plataforma, ya que eliminó las barreras de adopción. Generó la paradoja de que los docentes podían abrir clases sin disponer de cuentas educativas .edu.ar.² En este caso, los ensambles se estabilizaron simplificando la cantidad de actores que era necesario comprometer: antes, para abrir una clase, los equipos directivos o funcionarios debían inscribir a la escuela o al colegio en el registro de Google, mientras que ahora el docente puede generar sus clases en forma autónoma (aunque las cuentas institucionales continúan teniendo un servicio más avanzando y seguro).

Estos cambios, junto con la estampida de docentes que adoptaron plataformas educativas durante la pandemia, consolidaron una modalidad de adopción que llamamos *plataformización silvestre*. Como los gobiernos nacionales y provinciales de los países en vías de desarrollo tuvieron la posibilidad de desligarse de la responsabilidad de asegurar que cada docente tuviera su cuenta educativa, estos terminaron dando sus clases con cuentas individuales comerciales, lo que tiene serias consecuencias sobre las capacidades de los docentes en relación con la alfabetización digital (Jacob y Warschauer, 2018; Nichols y LeBlanc, 2020).

Este viraje terminó, de hecho, generando dos infraestructuras de tecnologías digitales paralelas para los sistemas educativos que coexistieron así, sin vías de comunicación: los sistemas de información educativa provinciales y nacionales, y las plataformas educativas estructuradas en torno a las organizaciones escolares. Los primeros suplen las necesidades de información de las burocracias estatales, con un seguimiento continuo de los datos básicos como ausentismo y movimientos del personal, y con el seguimiento de los proyectos y la calidad de la educación en sus versiones más eficientes. Las segundas son ecosistemas de enseñanza-aprendizaje más o menos emergentes o silvestres, que crecieron a un ritmo constante hasta el año 2020 y que aumentaron su ritmo de crecimiento durante la pandemia por COVID-19 hasta detenerse en los umbrales de la brecha digital.

Para dar respuesta a esta segunda necesidad, las escuelas tuvieron que enfrentarse, en soledad y con pocas herramientas, a la elección de plataformas educativas. Esto conllevó, en muchos casos, que fueran las escuelas las que debieron adaptarse a lo que ofrecían las plataformas, en lugar de adecuar

2 Ejemplificamos con .edu.ar, ya que no hay un genérico internacional. Es el equivalente en Argentina a la cuentas .edu.uy de Uruguay o edu.cl de Chile.

las plataformas a sus propias necesidades de integración tecnopedagógica. Directivos y docentes desconfían en general de sus propias capacidades para demandar a las plataformas lo que necesitan, quedando a merced de los modelos que estas ofrecen, modelos pensados más desde el mercado que desde las necesidades de las instituciones educativas.

Siguiendo el argumento de Van Dijck, Poell y De Waal de que la plataforma pone en riesgo los bienes públicos, como la educación, aquí no se requirió de emprendedores tecnológicos ambiciosos, sino solamente de funcionarios informáticos sin sensibilidad educativa (Van Dijck, Poell y De Waal, 2018, p. 119; Decuyper, Grimaldi y Landri, 2021).

¿Hay formas alternativas a la plataforma silvestre? Es posible decir que sí, cuando existen planes gubernamentales de gestión institucional de los sistemas de información y se los integra con las plataformas educativas. Esto sucede en muy pocos países en el mundo en 2022.

Gran Bretaña, para dar un ejemplo, obliga por ley a todas sus instituciones educativas a cumplir normas de integración y protección de datos educativos de todos los estudiantes menores de edad. También establece guías para los equipos directivos de las escuelas del sistema educativo. Es decir, este modelo es el resultado de una acción afirmativa del Estado en relación con el tipo de ensamble que quiere construir en las escuelas que gestiona, que se traduce explícitamente en guías, tales como *Cómo elegir la banda ancha adecuada para tu colegio*, *Cómo evaluar la infraestructura TIC de su centro educativo* o *Cómo trasladar tu centro educativo a la nube* (Department for Education, 2018a, 2018b).

Ensamblajes de la continuidad educativa

El entusiasmo por la digitalización de la educación a la luz de las tecnologías emergentes de la inteligencia artificial y la educación en línea encontró en las experiencias de escolarización a distancia durante la pandemia un empujón para continuar el avance de procesos de transformación digital educativa (OCDE, 2021).

Las perspectivas sobre la aplicación de las tecnologías digitales en la educación, aun las críticas, dan por sentado que los Estados están en condiciones de evitar la plataforma silvestre de la educación. Las reflexiones sobre iniciativas, intervenciones y políticas que han pretendido movilizar las tecnologías digitales para cambiar las prácticas cotidianas de la educación no tienen en cuenta que la pandemia, antes que ser “oportunidad para la innovación”, en muchos países se transformó en la corroboración de la futilidad de aplicar tecnología en el sistema educativo.

Aun cuando se combata el optimismo “no estúpido” sobre las tecnologías educativas y se llame al compromiso de la política, la industria tecnológica y la educación para que miren más allá del encanto carismático de la

“solución tecnológica”, enfrentamos el “como si” de una transición sociotécnica que solo disfruta un puñado de sistemas educativos en el mundo (Facer y Selwyn, 2021).

La pandemia de COVID-19 visibilizó una nueva dimensión geográfica de las brechas digitales. Por un lado, los países que llegaron con plataformas de enseñanza integradas a los sistemas educativos, así como con escuelas y docentes listos para modalidades híbridas, y por el otro, la mayoría de los sistemas educativos, que no pudieron iniciar la transición hacia la educación digital.

¿De qué sirve bregar por entornos digitales de aprendizaje que sean sensibles y garanticen la igualdad educativa y social si esas perspectivas críticas solo se pueden implementar en los países avanzados? Es por eso que es necesario mapear los ensambles realmente existentes para poder determinar qué soluciones sustentables se pueden implementar.

Los ensambles de la continuidad educativa fueron sostenidos por actores sociales con interés por el funcionamiento del sistema, que tomaron decisiones basadas en las tendencias tecnopedagógicas existentes, plantearon conflictos en el espacio público disputando la agenda pública e influyeron en políticas (tecno)educativas. Mientras tanto, docentes, directivos y funcionarios continuaron buscando soluciones y estrategias para garantizar la continuidad educativa por sus propios medios.

En cada una de estas tres dimensiones o etapas (políticas, estrategias y plataformas) las soluciones de estrategias y los resultados de los debates establecieron los ensambles posibles de ser practicados. En estas situaciones los actores traductores intentaron diversas soluciones para el aula o la institución educativa, que terminaron teniendo efectos inclusive en los hogares, debido a la modalidad remota. Es decir, la propuesta de un nuevo ensamble se apoyó en una sociomaterialidad existente y esta triangulaba con otros actores sociales, que, a su vez, tomaban partido, opinaban y, llegado el caso, reclamaban su derecho a decidir, por ejemplo los padres con respecto a la educación de sus hijos (Fenwick y Edwards, 2011; Dede, 2012).

El grado de transformación digital al momento de iniciar la pandemia en cada país y sus esquemas de escolaridad de emergencia a distancia dependieron, en primera instancia, de las capacidades generadas previamente en el interior de cada sistema educativo nacional y de cada institución educativa. En una segunda instancia, dependieron de la sociomaterialidad “externa”: las capacidades y el equipamiento disponible en los hogares de los estudiantes y de los docentes. Esto reveló dos nuevas dimensiones de la brecha digital: la brecha digital de tareas (la respuesta que los estudiantes pueden dar a los esfuerzos de continuidad educativa debido al equipamiento y la conectividad disponibles en el hogar) y la brecha digital docente (el tipo de acompañamiento que los docentes pueden dar debido al equipamiento y conectividad de los que disponen).

Tres tendencias tecnopedagógicas, previas a la de la plataformización silvestre mencionada anteriormente, estaban en marcha cuando los Estados latinoamericanos tuvieron que definir sus planes educativos de contingencia:

1. El auge de la educación virtual en la educación superior y en la formación docente.
2. Los programas de inclusión digital educativa en la educación básica y los programas 1 a 1.
3. El uso del video en línea con fines educativos.

La educación virtual, el *e-learning*, se apoyó en la tecnología de los sistemas de gestión del aprendizaje, que es anterior a las plataformas. Estos sistemas fueron incentivados con fondos públicos para la investigación y el desarrollo de tecnologías de código abierto, como Moodle, entre otros, que fue lanzado en 2003. Las estrategias pedagógicas de la enseñanza virtual fueron el fundamento de la fundación de las universidades “abiertas”, como la Open University de Gran Bretaña o la Universidad Nacional de Educación a Distancia en España (UNED) (Castañeda Quintero, Selwyn y Duart, 2019).

Los programas de inclusión digital educativa, la segunda tendencia tecnopedagógica, fueron iniciados por Negroponte en 2006 con el Proyecto One Laptop Per Child (OLPC). Se caracterizaron por la narrativa de la ciberutopía de la web 2.0 como un mundo de divergencia, pluralidad, experimentación y exploración. Esta utopía de la blogosfera participativa, abierta y colaborativa como evolución democrática de los medios de comunicación se vio interrumpida por el evento de Cambridge Analytica, que expuso los riesgos y peligros que presentaba la creciente plataformización de la comunicación política.

La transición sociotécnica de los sistemas a las plataformas educativas distingue dos trayectorias diferenciadas. En tanto en la educación superior se trata de una transición suave, en la educación básica es más abrupta, ya que en la educación superior hay una experiencia previa de educación virtual basada en sistemas de gestión del aprendizaje, que facilita el paso a una educación híbrida o en línea basada en ecosistemas que integran sistemas con plataformas educativas.

En la educación básica la experiencia previa, como se ha mencionado, es escasa y limitada a programas de distribución de dispositivos, o bien al avance de la industria editorial hacia la digitalización de sus colecciones de libros escolares mediante servicios de distribución de los textos en la nube. Por otro lado, la adopción de sistemas de gestión de los aprendizajes está limitada a las escuelas de gestión privada.

Por último, las primeras experiencias de uso del video en línea con fines educativos se llevaron a cabo a partir del uso de una plataforma social, YouTube. Desde su puesta en funcionamiento, en 2005, se comenzó a publicar contenidos educativos y se constituyó en una categoría relevante. En 2008, Khan Academy, organización no gubernamental educativa, formatea video

educativo de bajo costo implementando estrategias de aprendizaje activo preexistentes, como el *blended learning* o aprendizaje híbrido, y el *flipped classroom* o clase invertida (Knox, 2019; Gómez Caride, 2021).

La pedagogía *invertida* privilegia el tiempo presencial para las actividades que promueven aprendizaje significativo mediante el diálogo formativo, la aplicación de conocimiento en casos y las dinámicas grupales, trasladando la parte expositiva a videos o audios grabados que pueden ser consultados, antes o después, tantas veces como sea necesario. Si bien se ha aplicado con éxito, no todos los docentes están preparados para sortear el umbral de aprendizaje audiovisual ni todos los estudiantes son capaces de superar el oficio de “alumno” de clases tradicionales expositivas (Bergmann y Sams, 2011; Horn y Staker, 2011; Santiago y Bergmann, 2018; Rapid Research Information Forum, 2020).

En la investigación de la que da cuenta este artículo, basada en datos primarios y secundarios, se recopiló información cuantitativa y cualitativa de lo acontecido con la continuidad educativa de la educación básica a nivel nacional, provincial e institucional en Argentina, entre marzo de 2020 y diciembre de 2021. A continuación, con base en las tendencias tecnopedagógicas descritas, se intenta una interpretación de las causas del desarrollo de las estrategias y, finalmente, de cómo estas formas de la continuidad educativa plantean desafíos para el futuro de pospandemia.

Formas de la continuidad educativa en Argentina

Nivel nacional

A partir de la sanción de la Ley Federal de Educación, en el año 1993, la educación primaria y secundaria en Argentina fue transferida de la nación a las provincias. De esta manera, se suele hacer referencia a que el Ministerio de Educación argentino es un ministerio “sin escuelas ni docentes”. Esta estructura federal determina que las políticas educativas son resultado de dos niveles, el nacional y el provincial.

El Ministerio de Educación nacional tiene entre sus funciones fijar políticas y estrategias educativas, evaluar resultados educativos, definir los contenidos básicos comunes y brindar asistencia técnica y financiera a los gobiernos provinciales, a los que les compete la gestión directa de los servicios educativos y la definición del diseño curricular provincial a partir de los contenidos básicos nacionales. Así, las provincias argentinas gozan de autonomía, con lo cual las iniciativas nacionales pueden ser convalidadas o no a nivel provincial.

Las propuestas desarrolladas por el Ministerio de Educación nacional de cara a la interrupción de las clases presenciales se centraron en:

- el desarrollo de contenidos (impresos, audiovisuales y en línea);
- el intento de asegurar una conexión mínima a internet;
- la provisión de equipamiento a los docentes para que pudieran mantener el contacto con los estudiantes (y más adelante a los estudiantes);
- la creación de una plataforma educativa nacional (Juana Manso).

La primera iniciativa del Ministerio de Educación nacional fue el lanzamiento del Programa Seguimos Educando, que fue anunciado el primer día de interrupción de clases presenciales. Se trata de un portal educativo con materiales y recursos dirigidos a docentes y estudiantes que se articulan con contenidos de televisión y radio especialmente desarrollados. La solución del portal educativo fue la más frecuente en América Latina en el inicio de la pandemia, aunque en la mayoría de los demás países no se incluyeron contenidos en televisión y radio al inicio. Uruguay fue el único país latinoamericano en proporcionar una plataforma educativa desde el inicio de la cuarentena (Artopoulos, 2020).

El mismo día en que se anunciaba el lanzamiento del portal y en línea con esta primera propuesta, un acuerdo firmado por el Ente Nacional de Comunicaciones y la Secretaría de Innovación Pública con operadores nacionales de telefonía móvil (Claro, Movistar Telefónica y Telecom Personal) consensuó la bonificación en el servicio de datos para el uso del portal Seguimos Educando. Este acuerdo permitió que la navegación en este sitio web fuera sin cargo (práctica denominada “*rating* cero”) para los usuarios, inclusive para aquellos que no contaban con crédito en sus celulares. Más adelante se sumó a esta iniciativa el mismo beneficio para las plataformas educativas de 57 universidades nacionales, en respuesta a un reclamo de la Federación Universitaria Argentina.

Más allá de estos esfuerzos para brindar un mínimo acceso a la conectividad, hay que señalar que la brecha en este aspecto fue significativa, ya que mientras que 9 de cada 10 estudiantes de las escuelas privadas contaban con conexión de banda ancha en el hogar, solo 6 de cada 10 estudiantes del sector público la tenían (Narodowski, Volman y Braga, 2020).

De todas maneras, en ambos sectores la conectividad fue identificada como un problema durante 2020 para asegurar la continuidad educativa: 4 de cada 10 estudiantes del sector privado de educación y 6 de cada 10 del sector público manifestaron no contar con una conexión adecuada para la realización de actividades escolares. Es importante aclarar que la percepción de la calidad del servicio de conexión puede verse afectada por el tipo de actividades que se les propusieron a los estudiantes, ya que mientras que solo un 32% de los estudiantes de escuelas privadas nunca se había conectado por videollamada con sus docentes para el mes de octubre 2020, este porcentaje ascendía al 70% para las escuelas públicas. Lógicamente, la participación en videollamadas requiere de una conexión más robusta que otras actividades,

como recibir archivos por correo electrónico o WhatsApp, lo que puede afectar la percepción con respecto al servicio de conexión.

Otra línea de acción promovida desde el gobierno nacional fue la de brindar acceso a dispositivos a los docentes. Un relevamiento realizado por la Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación (2020) en el mes de julio destacaba que solo un tercio de los docentes contaba con una computadora para usar de manera exclusiva, sin necesidad de compartirla con otras personas en el hogar. Así, en el mes de julio de 2020 el ministro de Educación, Nicolás Trotta, anunció un plan de créditos del Banco Nación de hasta \$ 100.000, destinado a docentes para la adquisición de dispositivos. Este crédito tenía una tasa de 12% y podía devolverse en 36 cuotas mensuales.

El impacto de esta iniciativa fue limitado, ya que, según información del propio Ministerio de Educación, solo 55.000 docentes solicitaron el crédito, lo que equivale a aproximadamente un 5% de los docentes del país. De manera que la pandemia visibilizó un tipo de brecha digital antes no atendida, la brecha digital docente (Cardini *et al.*, 2021).

En cuanto a los dispositivos para estudiantes, la pandemia alimentó la controversia por el cierre del Programa Conectar Igualdad, que entregó *netbooks* a estudiantes entre los años 2010 y 2018. Un estudio de octubre 2020 revelaba que solo 4 de cada 10 estudiantes de escuelas privadas contaban con un dispositivo propio para realizar sus actividades educativas, mientras que menos de 2 de cada 10 estudiantes de escuelas públicas tenían uno (Narodowski, Volman y Braga, 2020). En ambos casos, la mayoría de los estudiantes necesitaba compartir el dispositivo con otros miembros del hogar.

En abril de 2020 el Ministerio de Educación anunció la entrega de 135.000 *netbooks* y tabletas en municipios del conurbano bonaerense y diez provincias para estudiantes del nivel secundario de escuelas de gestión pública. Por otro lado, en mayo de 2021 se anunció el Plan Juana Manso para entregar *notebooks* a estudiantes de nivel secundario de escuelas públicas de todo el país y en febrero de 2022 se relanzó el Programa Conectar Igualdad para entregar *netbooks* a estudiantes de nivel secundario de escuelas públicas. En este sentido, durante el primer año de suspensión de clases (el período más largo) solo se entregaron esas 135.000 *netbooks* y únicamente a los estudiantes de nivel secundario.

Por último, en agosto de 2020, el Ministerio de Educación Nacional anunció el lanzamiento de la plataforma educativa Juana Manso, de acceso gratuito para estudiantes y docentes, que les permite publicar contenidos y tareas, calificar y acceder a una biblioteca virtual. Durante el lanzamiento se aclaró que sería fundamental el rol de los directivos de cada escuela para registrar los distintos cursos y autorizar los accesos al sitio. Esto último suponía que los directivos contaban con el tiempo y los conocimientos necesarios para poder llevar adelante esta tarea, ya que no se previó la creación de roles específicos con este fin.

Aquí se puede señalar que la adhesión a la plataforma Juana Manso podía ser tomada tanto por directivos como por gobiernos provinciales. Pero en la mayoría de las provincias se superpuso con funciones de plataformas ya existentes, como la Plataforma Guacurarí, de la Provincia de Misiones; Google para Educación, de Chubut; o la Plataforma abc.gov.ar, de la Provincia de Buenos Aires. Por lo tanto, la mayoría de las provincias adhirió pero no dio de alta a sus usuarios activos.

Por lo demás, como las escuelas y los colegios públicos no contaban con un equipo de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) antes del inicio de la pandemia, con el que pudieran apoyar a los directivos en las altas de sus docentes y alumnos, la plataforma Juana Manso no pudo incorporar usuarios activos que, de acuerdo con los datos de las encuestas, usaron otras plataformas (Narodowski, Volman y Braga, 2020; Página 12, 2020).

Estrategias provinciales

Por su parte, las acciones de los gobiernos provinciales también se enfocaron en brindar acceso a contenidos y facilitar el equipamiento y la conexión a internet, y sumaron el acompañamiento a docentes y escuelas.

En primer lugar, para el mes de junio 2020 ya todas las provincias contaban con un portal educativo propio (Artopoulos, 2020). Algunas provincias adaptaron portales educativos que ya tenían en funcionamiento antes de la pandemia y estaban pensados como complemento a las clases presenciales (Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Mendoza, Misiones, Neuquén y Santa Fe). Otras provincias tuvieron que generar portales de un momento a otro para dar respuesta al nuevo contexto. Este fue el caso de Buenos Aires, Chaco, Córdoba, Formosa, La Pampa y Tierra del Fuego. Por último, las provincias restantes optaron por desarrollar portales que vinculaban a los contenidos desarrollados por el gobierno nacional desde el portal Seguimos Educando, como Chubut, Río Negro y Salta (Cardini *et al.*, 2020).

Todos los portales incluyen contenidos para el nivel primario y secundario y la mayoría de ellos también para el nivel inicial. En cuanto a lo que permiten hacer estos portales, se puede decir que todos los portales permiten leer y descargar documentos y acceder a contenido audiovisual, pero son muy pocas las provincias que generaron plataformas digitales interactivas con juegos que permitan acceder a clases en vivo y ver clases grabadas. En cuanto a la interacción y el trabajo colaborativo, algunas provincias incluyen buzones de entrega de actividades con la posibilidad de recibir correcciones de los docentes, pero la mayoría resuelven esto a través de medios complementarios como el correo electrónico o WhatsApp. Finalmente, algunas provincias generaron espacios en sus portales para la interacción individual y grupal con los estudiantes: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Chaco, La Pampa, Mendoza, Misiones, San Luis y Santiago del Estero (Artopoulos, 2020).

El acceso a estos portales educativos suponía que los estudiantes y los docentes contaban con conectividad, pero esta no era la realidad de muchos estudiantes. Para brindar una respuesta a estas situaciones, el gobierno nacional imprimió cuadernillos con contenidos y actividades que se distribuyeron a las provincias para que estas los destinaran a los estudiantes que los requerían. Algunas provincias, a su vez, complementaron estos cuadernillos con otros de producción propia, como la Provincia de Buenos Aires y Santa Fe. Varias provincias también complementaron los programas de televisión nacionales con otros propios.

En cuanto al equipamiento, algunas provincias avanzaron en la entrega de dispositivos (Formosa, Río Negro, Salta, Santiago del Estero y Mendoza), pero no se generaron prácticamente iniciativas para resolver los temas de conectividad, salvo en Mendoza, que instaló puntos de conexión wifi, compró módems y entregó chips corporativos a docentes, y Chaco, que entregó un complemento de conectividad mensual para docentes (Cardini *et al.*, 2021). Es decir que las respuestas provinciales a estos temas fueron bastante limitadas.

El acompañamiento a los docentes que llevaron adelante las provincias fue abundante y heterogéneo, pero también fragmentado. No se evidenciaron canales o plataformas que reunieran la oferta de formación, sino que, en su mayoría, fueron iniciativas dispersas comunicadas por redes sociales. Entre estas iniciativas se realizaron muchos *webinars* o actividades expositivas de diferente duración para un gran número de participantes, pero sin posibilidad de interacción.

En algunos casos se organizaron en ciclos, pero igualmente no contaban con la posibilidad de acreditación. En menor medida algunas provincias propusieron espacios de intercambio de reflexiones para los docentes (conversatorios, encuentros en línea). También migraron los cursos con puntaje para docentes al formato virtual.

Por último, se registraron algunas iniciativas para brindar una asistencia personalizada a los docentes: Buenos Aires ofreció una línea gratuita de atención psicológica, Formosa brindó un servicio de asistencia desde el Servicio Técnico Interdisciplinario Central, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires realizó asistencias personalizadas desde el Centro de Atención Docente y Jujuy puso a disposición una mesa de ayuda del área de Educación Digital (Cardini *et al.*, 2021).

Modelos de continuidad educativa provinciales

De las diferentes experiencias pueden identificarse cuatro modelos de continuidad educativa en las provincias.

a) Modelo *laissez faire* con alta conectividad: el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires se caracteriza por tener una buena cobertura de conectividad en los hogares, en comparación con otras jurisdicciones: presenta 106,25 puntos de acceso a internet fijo cada 100 hogares. Si bien la disparidad por nivel socioeconómico en cuanto a la conectividad es alta, se puede ver que inclusive aquellos hogares de bajo nivel socioeconómico cuentan con conexión en la vivienda en más del 50% de los casos (Cardini *et al.*, 2020). La ciudad también puso a disposición la plataforma Mi Escuela en Casa, que además de contenidos incluye aulas virtuales. Sin embargo, en la práctica, las escuelas fueron eligiendo diferentes plataformas educativas según sus conocimientos o posibilidades y las gestionaron como pudieron. Dependiendo de las habilidades de los equipos directivos, estas estrategias fueron más o menos satisfactorias para sostener la continuidad educativa.

b) Modelo *laissez faire* con baja conectividad: el caso de Santa Fe.

En contraste con la situación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Santa Fe presenta únicamente 69,48 accesos a internet fijo cada 100 hogares y la disparidad entre los hogares de alto y bajo nivel socioeconómico en cuanto a conectividad es mayor (Cardini *et al.*, 2020). En mayo de 2020 el gobernador Omar Perotti, en el discurso de apertura del 138.º período de sesiones ordinarias legislativas, mencionó el paupérrimo estado de la conectividad a internet con el que se encontró la actual administración en todo el territorio provincial:

La conectividad es el déficit más alarmante que tenemos para revertir en el corto plazo. El 30,5 por ciento de los hogares santafesinos no tiene conexión a internet y solo el 18,9 por ciento tiene una buena conexión. Lo más preocupante todavía es que solo el 28 por ciento, unas 793 escuelas públicas, tiene conexión a internet para uso pedagógico. (Paoletti, 2020)

La plataforma digital Seguimos Aprendiendo en Casa cuenta con contenidos digitales y la propuesta de crear aulas de Google Classroom y videollamadas en Meet, pero la gestión de las cuentas no se realiza desde la provincia, sino que queda librada a las posibilidades de cada directivo de escuela. En cuanto a la conectividad, en octubre de 2021 se impulsó el proyecto de Inclusión Digital y Transformación Educativa Santa Fe + Conectada, con el objetivo de llevar conectividad de calidad a todas las localidades de la provincia.

c) Modelo de administración centralizada con baja conectividad: casos de Chubut y Misiones.

En Chubut la conectividad en los hogares se encuentra aún menos extendida que en Santa Fe, con 51,15 accesos fijos cada 100 hogares. Para los hogares con estudiantes de nivel primario de bajo nivel socioeconómico la proporción es de solo 42,08 cada 100 hogares con internet fijo, frente a 99,45 de

los de nivel socioeconómico alto (Cardini *et al.*, 2020). Es decir que la brecha por nivel socioeconómico en cuanto al acceso a internet es muy amplia.

Chubut lanzó un portal llamado Chubut Educa con la indicación a los directivos de que se pusieran en contacto para tramitar su dominio .edu.ar y utilizar Google Workspace. En la práctica, se constató que fue muy difícil para las escuelas acceder al dominio y la propuesta del ministerio era que cada directivo creara las aulas y que docentes y estudiantes se manejaran con cuentas personales de Gmail.

En Misiones la conectividad en los hogares se encuentra aún menos extendida que en los casos anteriores, con solo 39,79 accesos fijos a internet cada 100 hogares. Si se compara el acceso a internet de los hogares con estudiantes de primario de nivel socioeconómico bajo con los de nivel socioeconómico alto, la diferencia es de 29,97 contra 99,22 cada 100 hogares (Cardini *et al.*, 2020).

Desde el año 2015 Misiones comenzó a incorporar la modalidad *flipped learning* para todas sus escuelas. Se inició con las escuelas técnicas para luego incorporarla al resto del nivel secundario. Misiones ya contaba con la plataforma Guacururí, con contenidos por nivel y área, además de un curso autoasistido de *flipped learning* para docentes. La plataforma permite a los docentes crear sus propias aulas virtuales.

Ensamblajes escolares: docentes y padres

La suspensión de clases presenciales fue un proceso con una duración tal que permitió que las comunidades educativas transitaran un proceso gradual de adaptación. A la emergencia de las primeras semanas se fueron sucediendo diferentes experiencias en las que escuelas, docentes, estudiantes y padres fueron generando sus propias estrategias para garantizar la continuidad educativa en el nuevo contexto.

En este sentido, un estudio de Ziegler, Volman y Braga (2020a) para Argentinos por la Educación compara el uso de dispositivos tecnológicos y la conectividad en noviembre de 2020 con respecto a un relevamiento realizado en el mes de junio. Este estudio constata que disminuyó en 6 puntos porcentuales la cantidad de estudiantes que no utilizaban ningún dispositivo con fines educativos entre junio y noviembre.

Por otro lado, se registraron diferencias en cuanto al tipo de dispositivo que utilizaban los estudiantes con estos fines y se registró una disminución a la mitad en el uso de celular propio del estudiante para la realización de actividades escolares. La conectividad también registró modificaciones, ya que aumentó en 2,5 puntos porcentuales la disponibilidad de wifi o banda ancha en el hogar entre ambos relevamientos.

Respecto de las prácticas docentes, aumentó en forma significativa la utilización de videollamadas entre ambos relevamientos (26 puntos porcen-

tuales). De todas maneras, el WhatsApp se mantuvo como el medio de comunicación preponderante, junto con el envío de archivos con actividades (Ziegler, Volman y Braga, 2020a).

En este punto hay una distinción entre escuelas públicas y privadas, ya que en estas últimas la utilización de videollamadas y plataformas educativas fue mayor que en las públicas. Una modalidad propia de las escuelas privadas fue el uso de las videollamadas como reemplazo de la presencialidad. Esta modalidad tuvo el objetivo de mantener ocupados a los alumnos todo el tiempo que estipulaba el “contrato” entre padres y escuelas antes de las cuarentenas, contrato que no solo honraba los pagos mensuales, sino también la garantía de la calidad de la educación ofrecida.

Este aspecto resultó un obstáculo para la implementación de formas inversas o híbridas con carga de actividades asincrónicas en las escuelas privadas, que luego también se trasladaron hacia las escuelas públicas, ya que el debate público por la vuelta a la presencialidad desplazó la valorización de las actividades asincrónicas, en particular en el nivel medio, donde permiten desarrollar la autonomía y dejan espacio para la diversidad de formas de aprendizaje y estudio en los estudiantes adolescentes.

El debate público por la vuelta a la presencialidad que dominó la agenda pública en 2021 se inició en octubre de 2020 por la agrupación Padres Organizados, mediante notas en diarios y en Twitter, desde la cuenta @padresorganizados. Este debate modificó fuertemente el discurso del gobierno e inclusive se puede afirmar que forzó el cambio de ministro, en septiembre de 2021 (La Nación, 2021).

Por otro lado, los datos recabados permiten dar cuenta de alguna disminución en la periodicidad del vínculo entre docentes y estudiantes hacia el final del año. Como hipótesis, Ziegler, Volman y Braga (2020b) postulan que la extensión indefinida de la cuarentena implicó una graduación de las actividades. Asimismo, la preocupación de los padres por la pérdida de aprendizajes de sus hijos creció 4 puntos porcentuales en el segundo relevamiento: el 62,7% de los encuestados en junio 2020 creía que sus hijos estaban perdiendo aprendizajes escolares importantes a causa del aislamiento, mientras que el 66,7% lo creía en noviembre.

En cuanto al intercambio entre docentes y estudiantes, se puede observar un salto muy significativo en el segundo relevamiento de las actividades de corrección y evaluación de los aprendizajes con respecto al primer relevamiento. También hay un crecimiento en los contactos de las escuelas y los docentes para interesarse por la situación personal de los estudiantes. Más allá de estos cambios, los principales intercambios entre docentes y estudiantes fueron el envío de actividades y la corrección y evaluación.

En este sentido, como equipo hemos registrado esfuerzos concretos realizados por docentes para recrear algunas condiciones de la vida escolar que consideraban que quedaban fuera de este modelo de envío y corrección de

tareas, por ejemplo: la realización de recreos virtuales, jornadas lúdicas o trabajos cooperativos y de escritura creativa entre los estudiantes.

En otros casos, los docentes se preocuparon por brindarles a los estudiantes oportunidades de expresar lo que sentían en el encierro. Una docente de Jujuy trabajó con ellos el *Diario de Ana Frank* y luego les pidió que escribieran un diario de su encierro y volcaran en él lo que les pasaba, sus sensaciones, preocupaciones y miedos, trabajando habilidades de escritura en simultáneo.

El caso de esta docente, además, ilustra la crítica situación de la brecha digital docente. De acuerdo con la encuesta nacional, el 63% de los docentes primarios no tenía computadora de uso exclusivo, en tanto 55% compartía y un 8% no disponía de acceso a una computadora. A este último grupo pertenecía la docente mencionada (Narodowski, Volman y Braga, 2020).

Por su parte, otra docente, María Eugenia Mamani, de la provincia de Jujuy,

cambió dos veces de celular durante la falta de presencialidad: el que tenía al principio de la pandemia no soportaba el intercambio diario de materiales que exigió la virtualidad, y el primero que compró se sobrecalentó y se quemó por el uso. Aumentó la velocidad de conexión a Internet de su casa. Todo salió de su bolsillo. (Roffo, 2021)

Conclusiones

Este artículo describe la conformación de un escenario de continuidad inicial dominado por narrativas sobre la pandemia como “oportunidad para la innovación”, que se enfrentó a capacidades limitadas de digitalización debido a las brechas de tareas y las brechas digitales docentes, dos nuevas brechas digitales visibilizadas durante la experiencia de educación remota de la pandemia, que quedan como herencia para la educación de pospandemia. Los ensambles híbridos, aunque pocos valorados en la esfera pública, fueron efectivamente practicados en los vínculos docente-alumno de manera silvestre.

La mayoría de las experiencias se polarizaron en dos estrategias, una de reproducción de la presencialidad por videoconferencia y otra de tareas por correo electrónico o WhatsApp. Este escenario fue luego dominado por la controversia en torno de la “vuelta a la presencialidad”. Si bien se registran formas de enseñanza en línea o híbridas estabilizadas a nivel del aula, estas no encuentran puntos de apoyo en instituciones o en las políticas y viceversa: los esfuerzos realizados desde las políticas encuentran dificultades para llegar al aula. Es posible hablar de una “última milla” entre las escuelas y los niveles de gestión superiores, que es difícil de atravesar para la implementación de las políticas.

Si bien las provincias hicieron esfuerzos para poner herramientas y contenidos a disposición de las escuelas, tanto en los modelos de *laissez faire*, en los que se daba libertad a los directivos para elegir sus plataformas, como en los modelos controlados, en los que las aulas virtuales eran provistas por plataformas del ministerio, las iniciativas dependían en gran medida de las capacidades y posibilidades de los directivos de las escuelas. De esta manera, se observa que las propuestas de los ministerios, en muchos casos, no terminaron de llegar al aula porque los directivos no pudieron sumar a sus responsabilidades la enorme tarea que significaba gestionar una plataforma educativa (alta de usuarios para docentes y estudiantes, armado de las aulas, asignación de usuarios a sus respectivas aulas, capacitación y asistencia técnica a docentes, familias y estudiantes).

Este cuello de botella no fue subsanado desde los ministerios con equipos TIC o nuevos roles que pudieran asumir estas tareas, con lo cual el modelo prevaleciente de contacto entre docentes y estudiantes continuó siendo el WhatsApp y el envío de archivos por correo electrónico, sumando más adelante, con mayor frecuencia, las videollamadas. Por otro lado, la proliferación de cursos instrumentales para docentes de manejo de las TIC fue poco acompañada de iniciativas para dar forma al trabajo pedagógico con estas tecnologías en un contexto de virtualidad.

Así, las experiencias de implementación son dispares en función del interés y la capacidad de los directivos para realizar estas gestiones o de los propios docentes que, en ocasiones, fueron incorporando herramientas en forma autodidacta. A esto nos referimos como *plataformización silvestre*: una situación en la que diferentes escuelas y docentes “van haciendo lo que pueden” con aquello que encuentran a disposición, pero sin una guía clara de las políticas gubernamentales.

En este sentido, es importante recalcar que la disponibilidad de plataformas no resuelve por completo el problema de implementación en las aulas si no se acompaña de nuevos roles que se encarguen de la gestión de estas plataformas en cada institución educativa. Si las plataformas educativas llegaron para quedarse, pensar en estos nuevos roles se vuelve una verdadera necesidad.

Referencias bibliográficas

- Artopoulos, A. (2020). COVID-19: *¿Qué hicieron los países para continuar con la educación a distancia? Soluciones educativas* [en línea], abril. Disponible en: <https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/ArgxEduc_SolucionesEducativas_Coronavirus.pdf> [acceso 20/05/2022].
- Artopoulos, A.; J. Huarte y A. Rivoir (2020). Plataformas de simulación y aprendizaje. *Propuesta Educativa*, 1, pp. 1-16.
- Bergmann, J. y A. Sams (2011). *Dale la vuelta a tu clase*. Madrid: SM.
- Cardini, A.; A. Bergamaschi; V. D'Alessandre y A. Ollivier (2021). *Educación en tiempos de pandemia. Un nuevo impulso para la transformación del sistema educativo digital en la Argentina*. s. l.: BID.
- Cardini, A.; A. Bergamaschi; V. D'Alessandre; E. Torre y A. Ollivier (2020). *Educación en tiempos de pandemia. Entre el aislamiento y la distancia social* [en línea]. Buenos Aires: CIPPEC. Disponible en: <<https://www.cippec.org/textual/educar-en-pandemia-entre-el-aislamiento-y-la-distancia-social/>> [acceso 20/05/2022].
- Castañeda Quintero, L.; N. Selwyn y J. M. Duart (2019). *Reiniciando la universidad: buscando un modelo de universidad en tiempos digitales*. Barcelona: Editorial UOC.
- Decuyper, M.; E. Grimaldi y P. Landri (2021). Introduction: Critical studies of digital education platforms. *Critical Studies in Education*, 62(1), pp. 1-16.
- Dede, C. (2012). *Digital Teaching Platforms*. Nueva York: Teachers College Press, Columbia University.
- Department for Education (2018a). *Data protection: a toolkit for schools*. Londres: Department for Education. Disponible en: <https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/747620/Data_Protection_Toolkit_for_Schools_OpenBeta.pdf> [acceso 15/05/2022].
- Department for Education (2018b). *Annual review of school records and data destruction checklist*. Londres: Department for Education. Disponible en: <https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/737237/Records_Checklist_Safe_Data_Destruction_Log_accessible.docx> [acceso 15/05/2022].
- Díaz-Barriga, Á. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

- (ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica*. México: UNAM, pp. 19-29.
- Facer, K. y N. Selwyn (2021). *Digital technology and the futures of education-towards “non-stupid” optimism. Background paper for the futures of education initiative*. s. l.: UNESCO.
- Fenwick, T. y R. Edwards (2011). Considering materiality in educational policy: Messy objects and multiple reals. *Educational Theory*, 61(6), pp. 709-726.
- Gómez Caride, E. (2021). *¿Qué es el modelo híbrido y cómo ponerlo en práctica?* Documento n.º 15. Proyecto Las preguntas educativas: ¿qué sabemos de educación? Buenos Aires: CIAESA.
- Horn, M. B. y H. Staker (2011). *The rise of K-12 blended learning*. s. l.: Charter School Growth Fund, Innosight Institute y Public Impact.
- ITU (2021). *2021 Measuring digital development: Facts and figures*. ITU Publications.
- Jacob, S. R. y M. Warschauer (2018). Computational Thinking and Literacy MRK. *Journal of Computer Science Integration*, 1(1). DOI: <http://doi.org/10.26716/jcsi.2018.01.1.1>
- Knox, J. (2019). What does the “postdigital” mean for education? Three critical perspectives on the digital, with implications for educational research and practice. *Postdigital Science and Education*, 1(2), pp. 357-370.
- La Nación (2021). Padres organizados, niños escolarizados. *La Nación* [en línea], 3 de marzo. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/editoriales/padres-organizados-ninos-escolarizados-nid03032021/> [acceso 03/02/2022].
- Narodowski, M.; V. Volman y F. Braga (2020). Análisis comparado entre educación pública y educación privada en contexto de COVID-19 (primera parte). Buenos Aires: Argentinos por la Educación. Disponible en: https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2022/02/Analisis_comparado_entre_educacion_publica_y_educacion_privada_en_contexto_de_COVID-19.pdf [acceso 20/05/2022].
- Nichols, T. P. y R. J. LeBlanc (2020). Beyond Apps: Digital Literacies in a Platform Society. *Reading Teacher*, 74(1), pp. 103-109.
- OCDE (2020). *Education responses to COVID-19: an implementation strategy toolkit*. París: OCDE.

- OCDE (2016). *Skills for a digital world* [en línea]. París: OCDE. Disponible en: <<https://www.oecd.org/els/emp/Skills-for-a-Digital-World.pdf>> [acceso 20/05/2022].
- Página 12 (2020). Lanzaron “Juana Manso”, la nueva Plataforma Federal de Educación. *Página 12* [en línea], 20 de agosto. Disponible en: <<https://www.pagina12.com.ar/286511-lanzaron-juana-manso-la-nueva-plataforma-federal-de-educacio>> [acceso 03/02/2022].
- Paoletti, E. (2020). Conectividad: una valiosa herramienta olvidada. *La Capital* [en línea], 6 de mayo. Disponible en: <<https://www.lacapital.com.ar/opinion/conectividad-una-valiosa-herramienta-olvidada-n2582346.html>> [acceso 03/02/2022].
- Raes, A. (2022). Exploring Student and Teacher Experiences in Hybrid Learning Environments: Does Presence Matter? *Postdigital Science and Education*, 4(1), pp. 138-159.
- Rapid Research Information Forum (2020). *Differential learning outcomes for online versus in-class education*. Canberra: Office of the Chief Scientist.
- Regan, T. (2017). Google’s Classroom is open to anyone with an urge to teach. *Engadget* [en línea], 27 de abril. Disponible en: <<https://www.engadget.com/2017-04-27-googles-classroom-is-open-to-anyone-with-an-urge-to-teach.html>> [acceso 20/05/2022].
- Reich, J. y M. Ito (2017). *From good intentions to real outcomes: Equity by design in learning technologies*. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub.
- Roffó, J. (2021). Es maestra y leyó el *Diario de Ana Frank* con sus alumnos en la cuarentena: “Ellos hicieron sus diarios y contaron mucha violencia en sus casas”, *elDiarioAR* [en línea], 4 de diciembre. Disponible en: <https://www.eldiarioar.com/sociedad/maestra-leyo-diario-ana-frank-alumnos-cuarentena-hicieron-diarios-contaron-violencia-casas_1_8551848.html> [acceso 20/05/2022].
- Shah, A. (2020). The Anywhere School: 50+ Google for Education updates. *Blog Google* [en línea], 11 de agosto. Disponible en: <<https://blog.google/outreach-initiatives/education/the-anywhere-school-product-launches/>> [acceso 03/02/2022].
- Santiago, R. y J. Bergmann (2018). *Aprender al revés*. Barcelona: Paidós Educación.

- UNESCO-Google (s. f.). *Enseña a distancia* [plataforma en línea]. Disponible en: <<https://teachfromanywhere.google/intl/es/#for-teachers>> [acceso 03/02/2022].
- Van Dijck, J. (2013). *The culture of connectivity: A critical history of social media* [en línea]. Nueva York: OUP USA (Oxford Scholarship online). Disponible en: <<https://books.google.com.ar/books?id=A6BqrWGlaFIC>> [acceso 20/05/2022].
- Van Dijck, J.; T. Poell y M. De Waal (2018). *The platform society: public values in a connective world*. Oxford: Oxford University Press.
- Vincent-Lancrin, S.; C. Cobo Romani y F. Reimers (eds.) (2022). *How learning continued during the COVID-19 pandemic. Global lessons from initiatives to support learners and teachers*. París: OCDE.
- Williamson, B.; F. Macgilchrist y J. Potter (2021). COVID-19 controversies and critical research in digital education. *Learning, Media and Technology*, 46(2), pp. 117-127.
- Ziegler, S.; V. Volman y F. Braga (2020a). *Cambios en la conectividad y uso de dispositivos tecnológicos para la educación durante el aislamiento* [en línea]. Buenos Aires: Observatorio Argentinos por la Educación. Disponible en: <https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/ArgxEdu_Conectividad_Dispositivos.pdf> [acceso 20/05/2022].
- Ziegler, S.; V. Volman y F. Braga (2020b). *Cambios en las prácticas pedagógicas y hábitos durante el aislamiento* [en línea]. Buenos Aires: Observatorio Argentinos por la Educación. Disponible en: <https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/ArgxEdu_Cambios_pedagogicos_habitos.pdf> [acceso 20/05/2022].

Contribución de autoría

Este trabajo fue realizado en partes iguales por Alejandro Artopoulos y Jimena Huarte.

Nota

Aprobado por Paola Mascheroni (editora responsable).