

ANÁLISIS DE LAS PLATAFORMAS EDUCATIVAS DIGITALES OFICIALES QUE ENSAYARON LAS PROVINCIAS ARGENTINAS DURANTE LA PANDEMIA¹

ANÁLISE DAS PLATAFORMAS OFICIAIS DE EDUCAÇÃO DIGITAL TESTADAS POR PROVÍNCIAS ARGENTINAS DURANTE A PANDEMIA

ANALYSIS OF THE OFFICIAL DIGITAL EDUCATIONAL PLATFORMS TESTED BY ARGENTINE PROVINCES DURING THE PANDEMIC

Verónica Tobeña²

Resumen: Este artículo presenta un estudio exploratorio de las plataformas educativas digitales con las que los estados nacional y provinciales se hicieron presentes en el territorio virtual para ofrecer alternativas a la continuidad de los procesos educativos ante la emergencia sanitaria del COVID19 en Argentina. En este contexto las plataformas tienen un desafío que es de índole técnica, pero su resolución debe realizarse con arreglo a otros retos, como son los socioeducativos y los pedagógicos. Al sistematizar sus características en cuanto a su arquitectura, sus componentes, sus funcionalidades y el tipo de dinámicas e interacciones que éstas disponibilizan, encontramos que no siempre una dotación técnica virtuosa va acompañada de recursos pedagógicos potentes. El foco del análisis tiene que ver entonces con ponderar cómo se acoplan a la cultura digital las propuestas condensadas en dichas herramientas digitales y si consiguen alinearse y cómo al giro epistémico que introducen las TIC. A partir de dicho análisis el trabajo contribuye en precisar el modo en que la desigualdad educativa se expresa en el plano de su infraestructura digital, producto del arribo irregular a la discusión pedagógica a la que empujan la llegada de las TIC que existe en sus subsistemas educativos provinciales.

Palabras clave: Plataformas educativas. Política digital. Argentina. Cultura digital. Pedagogía.

Resumo: Este artigo apresenta um estudo exploratório das plataformas educativas digitais utilizadas pelos estados nacionais e provinciais no território virtual para oferecer alternativas para a continuidade dos processos educativos face à emergência sanitária da COVID-19 na Argentina. Neste contexto, as plataformas enfrentam um desafio de natureza técnica, mas a sua resolução deve ser levada a cabo de acordo com outros desafios, tais como socioeducativos e pedagógicos. Ao sistematizar as suas características em termos de arquitetura, componentes, funcionalidades e o tipo de dinâmicas e interações que disponibilizam, verificamos que uma dotação técnica virtuosa nem sempre é acompanhada por poderosos recursos pedagógicos. O foco da análise tem então a ver com ponderar como as propostas condensadas nestas ferramentas digitais se encaixam na cultura digital e se como conseguem alinhar-se com a mudança epistémica introduzida pelas TIC. A partir desta análise, o trabalho contribui para especificar a forma como a desigualdade educativa é expressa no plano da sua infra-estrutura digital, produto da chegada irregular à discussão pedagógica para a qual empurram a chegada das TIC que existem nos seus subsistemas educativos provinciais.

¹ El presente artículo se realizó en base a un estudio, aún no publicado, desarrollado por UNICEF Argentina. El análisis aquí presentado, es responsabilidad exclusiva de la autora.

² Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO, Argentina). Investigadora Asistente CONICET-IICSAL/FLACSO Argentina. E-mail: vtobena@flacso.org.ar. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1538-6482>.

Palavras-chaves: Plataformas educativas. Política digital. Argentina. Cultura digital. Pedagogia.

Abstract: This article presents an exploratory study of the digital educational platforms with which the national and provincial states were present in the virtual territory to offer alternatives to the continuity of educational processes in the face of the COVID-19 health emergency in Argentina. In this context, the platforms have a challenge that is technical in nature, but their resolution must be carried out in accordance with other challenges, such as socio-educational and pedagogical ones. When systematizing their characteristics in terms of architecture, components, functionalities and the type of dynamics and interactions they make available, we find that a virtuous technical endowment is not always accompanied by powerful pedagogical resources. The focus of the analysis has to do then with pondering how the proposals condensed in these digital tools fit into the digital culture and if they manage to align themselves with the epistemic shift introduced by ICT. From such analysis the work contributes in specifying the way in which educational inequality is expressed in the plane of its digital infrastructure, product of the irregular arrival to the pedagogical discussion to which they push the arrival of ICT that exists in their provincial educational subsystems.

Key words: Educational platforms. Digital policy. Argentina. Digital culture. Pedagogy.

Introducción

La suspensión de la presencialidad en las escuelas argentinas a causa de la pandemia por COVID-19 ha propiciado una confluencia entre lo que acucia a la gestión educativa y lo que viene señalando como acuciante la investigación educativa, poniendo así a las tecnologías digitales en el centro de la reflexión de quienes hacen y piensan al sistema educativo. La disparidad en el paisaje digital que configura el sistema de plataformas educativas oficiales es una muestra del eco diferencial que tiene en estos sistemas educativos (nacional y provinciales) la emergencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la cultura digital asociada a ellas. Ese arribo irregular a la discusión pedagógica a la que empujan la llegada de las TIC es una de las facetas de un problema que se expresa en la creciente heterogeneidad que presenta el sistema en muchos otros aspectos, como en sus escenarios de conectividad, en su infraestructura digital, en el parque tecnológico disponible para uso de los actores educativos, en sus capacidades instaladas a nivel macro, mezzo y micro, y en la formación docente.

A los pocos días de iniciado el ciclo lectivo 2020 todos los niveles educativos de la Argentina debieron suspender las clases presenciales viéndose así conminados a buscar alternativas para asegurar la continuidad de los procesos pedagógicos. La tecnología digital se transformó en una aliada segura para dar respuesta a esta situación de emergencia y aquellos estados provinciales que aún no contaban con portales educativos oficiales avanzaron en lo que algunos especialistas denominan “una suerte de virtualización forzosa” (DI PIERO Y MIÑO CHIAPPINO, 2020). Esta política digital de emergencia permitió dotar de un espacio

virtual de referencia a los distintos actores de los sistemas educativos provinciales que, tras quedarse abruptamente sin el espacio topográfico de los edificios escolares en el que se daban cita la enseñanza y el aprendizaje, tuvieron que fundar un nuevo entorno para tramitar la tarea pedagógica: el virtual. Gracias a la “virtualización forzosa” hoy todas las provincias cuentan con plataformas digitales, aunque con recursos y alcances dispares que es importante calibrar. Este artículo se propone precisamente ponderar la propuesta técnico-pedagógica que encarnan las plataformas educativas oficiales que sostuvieron la escolaridad durante la educación remota de emergencia.

Marco del estudio

La pandemia revela que un desafío estructural de los hacedores de política es el de conectar a quienes habitan todo el suelo argentino al mundo digital. La política de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) que lideró la gestión de la pandemia nos terminó de convencer que en la era digital la vida transcurre en la interfaz del mundo físico y el mundo digital, que la realidad se transita en este doble circuito (TOBEÑA, 2020; TIRAMONTI; TOBEÑA, 2021). Dependier cada vez más del *ultramundo digital* (BARICCO, 2019) para nuestra vida agrega una capa de vulnerabilidad a quienes carecen de la infraestructura necesaria para integrarse a él y ya son golpeados por las desigualdades económicas y socioculturales. Conectar a toda la Argentina, garantizar el servicio de Internet y dotar a todos de dispositivos digitales constituye, en la era digital, la piedra angular para hablar de inclusión y de un ejercicio pleno de la ciudadanía.

Afirmar lo anterior no implica desconocer que, en materia educativa, la tecnología no es más que un punto de partida que no garantiza el punto de llegada. Más bien, es en la articulación virtuosa con las nuevas formas de hacer realidad, de habitar el mundo y de relacionarnos con el conocimiento que introducen las tecnologías digitales, donde se cifra un uso pedagógicamente provechoso de esos dispositivos. Cuando la vida social transcurre en la interfaz del mundo físico y el mundo digital, ya no pensamos igual, ya no conocemos igual, ya no tenemos la misma ciencia ni la naturaleza de la cultura es la misma que cuando nos vinculábamos con el mundo exclusivamente a través de herramientas analógicas. Es decir, la transformación que las tecnologías digitales materializan es de naturaleza epistémica.

Este giro es el que viene horadando la relevancia cultural de la escuela y la pertinencia de su proyecto formativo en virtud de que su propuesta fue forjada al calor de las condiciones del contexto moderno, hoy prácticamente extinguidas (DUBET, 2006). Los procesos y

fenómenos que están en la base de la reestructuración de nuestras sociedades han obligado a una revisión del proyecto formativo que encarna la educación escolarizada, empezando por establecer por ley su obligatoriedad para el secundario (Ley Nacional de Educación 26.206), nivel que había surgido con una función selectiva ya socialmente inadmisibile.

A la fase de reformas centradas en repensar la organización escolar para hacer de la escuela una institución amigable para los sectores socioculturales históricamente marginados del nivel secundario, le siguió otra caracterizada por una serie de redefiniciones en cuanto a qué y cómo deben aprender los estudiantes en la escuela. Esto ha dado lugar al diseño de profusos marcos desde distintos centros o referentes educativos que buscan orientar la práctica de enseñar y que podemos agrupar bajo una idea que les es común: la de habilidades del siglo XXI³⁴. Esos documentos identifican en forma de aptitudes, competencias o habilidades una serie de capacidades necesarias para desenvolverse en el contexto contemporáneo que materializan los requerimientos que penden hoy sobre la educación escolar. Muchos de esos requerimientos resultan útiles para que la escuela sea capaz de legar las herramientas intelectuales que permitan procesar la vida en un mundo complejo y digital, marcado por la aceleración y en el que la incertidumbre se ha convertido en un rasgo estructural.

Cabe precisar que las exigencias que materializa el marco de “las habilidades del siglo XXI” gravitan en las orientaciones políticas formuladas a nivel nacional, como el horizonte que traza la política federal conocida como Secundaria 2030, a la luz del cual se inaugura el compromiso de todas las provincias del país para transformar la educación secundaria adoptando un modelo diferente, con un proyecto formativo más acorde a las sociedades contemporáneas para las que deben prepararse sus estudiantes. El rumbo que fija esta política tiene que ver con repensar cuatro dimensiones: la organización institucional y

³ Se citan a continuación los marcos comprensivos para el abordaje de las habilidades con mayor pregnancia en la discusión sobre los cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje que promueve el cambio de siglo. 1) “Partnership for 21st Century Learning (P21) - Alianza para el aprendizaje en el siglo XXI”. Este marco generado en Estados Unidos a partir del 2002 empieza por señalar la importancia de abordar las habilidades en articulación con las materias y temas interdisciplinarios propios de este siglo, tales como la alfabetización ambiental y la educación en temas de salud. <https://www.battelleforkids.org/networks/p21> 2) “Assessment and Teaching of the

⁴ st century skills (ACT21) - Evaluación y enseñanza de las habilidades del siglo XXI”. Este marco está asociado a un trabajo de investigación liderado por la Universidad de Melbourne con la intención de definir y evaluar las habilidades y generar aportes para el cambio educativo. <http://www.atc21s.org/> 3) “New Pedagogies for Deep Learning (NPDL) - Nuevas Pedagogías para un Aprendizaje Profundo”. Bajo la dirección global de uno de los principales referentes en cambio educativo a nivel mundial, Michael Fullan, este marco orienta el trabajo que llevan adelante cientos de escuelas en siete países. <https://www.npdl.global/> Entre dichos países se incluye Uruguay como representante de nuestra región, con su dispositivo Red Global de Aprendizajes. <https://redglobal.edu.uy/> (MAGGIO, 2018).

pedagógica de los aprendizajes, la organización del trabajo docente, el régimen académico y la formación y el acompañamiento profesional docente⁵.

Bajo el influjo de estas orientaciones trabajan las políticas de transformación del nivel secundario impulsadas a nivel provincial en los últimos años (STEINBERG, TIRAMONTI; ZIEGLER, 2019; UNICEF-FLACSO, 2017). Si las “trayectorias de las políticas de virtualización” son relevantes para comprender el estado de situación desigual que presentan las jurisdicciones, también las políticas de transformación del nivel secundario resultan significativas a la hora de sopesar los recursos diferenciales con los que cuentan las provincias ante la irrupción de la pandemia.

Si bien, como ya mencionamos la educación a distancia a la que obliga la pandemia tiene el desafío de la inclusión digital para la política, la cuestión educativa, tanto en contexto de pandemia como de “normalidad”, tiene un núcleo pedagógico difícil de tramitar desde el “solucionismo tecnológico” (MOROZOV, 2015). Los especialistas en educación en contextos de alta disposición tecnológica lo advierten desde hace años: “La plataforma es el docente” (MAGGIO, 2020), lo que equivale a afirmar que una buena enseñanza puede verse potenciada por el uso de las TIC pero que una educación deficiente no se vuelve mejor por la mediación tecnológica.

La investigación que este trabajo presenta fue desarrollada a un año y medio de declarada la emergencia sanitaria por COVID-19 y aborda las políticas de virtualización que las distintas provincias, o bien consolidaron y/o actualizaron en los casos en los que ya contaban con plataformas digitales, o bien impulsaron en aquellas jurisdicciones que carecían de esta infraestructura. Hoy las 23 provincias y la ciudad de Buenos Aires cuentan con una plataforma educativa digital de factoría oficial, además del impulso de la plataforma federal Juana Manso a instancias de la pandemia.

Quadro 01: Tabla de plataformas.

⁵ Bajo este marco el trabajo con el conocimiento deja de estar pensado alrededor de asignaturas para hacerlo en torno a la resolución de problemas o el desarrollo de proyectos, propiciando así una aproximación interdisciplinaria y apoyada en las tecnologías, incluyendo entonces una preocupación por el desarrollo de competencias digitales. Bajo la innovación del modelo se redefinen a su vez las principales habilidades y capacidades para el futuro, que quedan definidas en seis. Según reza en los documentos oficiales: “*éstas atraviesan transversalmente los contenidos disciplinares y las áreas del conocimiento y no pueden ser desarrolladas en un ‘vacío’ sin integrarse o articularse con los contenidos. Son una combinación de saberes, habilidades, valores y disposiciones, y se alcanzan como resultado de tareas complejas en las que se ponen en juego tanto el ‘saber’ como el ‘saber hacer’. Las habilidades del futuro son: aprender a aprender, resolución de problemas, compromiso y responsabilidad, trabajo con otros, pensamiento crítico, comunicación*” (MEN, 2017: 15).

Provincia	Nombre del Portal	URL
Plataforma Federal	“Juana Manso”	https://juanamanso.edu.ar/inicio
Buenos Aires	“Continuemos estudiando”	https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/
CABA	“Mi escuela BA”	https://miescuela.bue.edu.ar/public
Catamarca	“Plataforma Educativa Catamarca”	http://www.catamarca.edu.ar/plataforma_educativa/
Chaco	“Ele”	https://ele.chaco.gob.ar/
Chubut	“Chubut Educa”	https://chubuteduca.ar/
Córdoba	“Tu escuela en casa”	https://tuescuelaencasa.isep-cba.edu.ar/
Corrientes	“Aprendemos todos”	https://aprendemostodos.mec.gob.ar/
Entre Ríos	“Aprender”	http://aprender.entrerios.edu.ar/
Formosa	“Seguir aprendiendo en casa”	https://www.formosa.gob.ar/educacion/seguiraprendiendocasa
Jujuy	“Jujuy aprende en casa”	https://sitios.educatina.com/jujuyaprende/
La Pampa	“Estudiar cuidándonos”	https://estudiar.lapampa.edu.ar/
La Rioja	“Idukay”	http://larioja.edu.ar/
Mendoza	“Escuela digital”	https://www.mendoza.edu.ar/escuela-digital/
Misiones	“Plataforma Guacurari”	https://guacurari.misiones.gov.ar/
Neuquén	“Aprendizajes 2.0”	http://intraeducacion.neuquen.gov.ar/aprendizajes/index.php
Rio Negro	“Seguimos aprendiendo”	https://seguimosaprendiendo.educacion.rionegro.gov.ar/
Salta	“Mi escuela”	http://miescuela.edusalta.gov.ar/
San Juan	“Portal Educativo San Juan”	http://educacion.sanjuan.gob.ar/estaticas/Ticmas.html
San Luis	“Aprendo igual”	http://www.aprendoigual.sanluis.edu.ar/
Santa Cruz	“Clases virtuales con voz para vos” / “Aprendamos a través de las TIC”	https://www.educacionsantacruz.edu.ar/
Santa Fé	“Seguimos aprendiendo en casa”	https://campuseducativo.santafe.edu.ar/
Santiago del Estero	“Plataforma Educativa SGO”	http://plataformaedu.meducacionsantiago.gob.ar/
Tierra del Fuego	“Aprendo en casa”	http://aulasdigitales.tdf.gob.ar/course/view.php?id=30
Tucumán	“Conectate con la escuela”	https://conectate.educaciontuc.gov.ar/

Diseño metodológico - En el mes de julio de 2021 se relevó el universo de las plataformas educativas digitales oficiales (nacional y provinciales) y entre el 2 de agosto y el 20 de septiembre se las sometió a un análisis de contenido que permitió su clasificación a la luz de una serie de dimensiones.

La pregunta general que guió esta indagación fue: ¿cómo procesan las plataformas educativas digitales oficiales la labor pedagógica?

El análisis de las plataformas se propuso clasificarlas en función de una serie de dimensiones desde las cuales auscultar el ideario pedagógico que las sustentan y su potencial como herramienta para canalizar procesos educativos. Ese análisis permitió construir tipologías e identificar, por un lado, aquellas compatibles con un modelo *e-learning* que se cifra en una asimilación pedagógicamente provechosa de la cultura digital y, por otro, aquellas con una impronta todavía deudora de la cultura analógica, que es sobre las que hace foco este estudio.

Dimensiones de la matriz de análisis - Para operacionalizar el estudio de las plataformas construimos una grilla o matriz que identifica dimensiones relevantes para el análisis que hacen, por un lado, a condiciones más generales de las herramientas y, por otro, a aspectos más específicos que permitan auscultar los idearios pedagógicos que las sustentan. A saber:

Datos generales: 1) Año de creación / Niveles y Modalidades que abarca; 2) Navegabilidad y accesibilidad de los materiales; 3) Consumo de datos; **Datos específicos:** 4) Destinatarios; 5) Perfil del estudiante supuesto; 6) Perfil del docente supuesto; 7) Organización de los contenidos; 8) Tipo de interacción y funcionalidad que permite; 9) Presencia de lo contemporáneo / emergentes culturales; 10) Link a materiales del Ministerio de Educación Nacional.

Como puede apreciarse planteamos dos agrupamientos para las dimensiones que incluye la matriz. Hay un **primer set de datos** que tienen la función de ayudarnos a categorizar las plataformas de acuerdo a información sobre ellas más general: cuándo fueron creadas; a qué niveles y modalidades alcanza la plataforma confiriéndoles así una herramienta para “hacer escuela”; qué tan intuitiva es la interfaz construida para volver amigable su navegación; qué tipo de consumo telefónico representa su uso y por lo tanto cuán accesible según el perfil socioeconómico de los actores del sistema es la solución que condensa la herramienta. Tal como se desprende del marco conceptual que presentamos anteriormente, el año de creación de las plataformas constituye una variable que puede resultar un analizador elocuente de los diferentes grados de maduración que puedan llegar a presentar las plataformas según las trayectorias de virtualización que presenten las jurisdicciones.

El **segundo set de datos** se refiere a dimensiones más específicas y por lo tanto más ligadas a identificar a las plataformas con el ideario pedagógico que sustenta su propuesta. Al

definir estos ejes tuvimos en cuenta los lineamientos que instala como horizonte la política federal Secundaria 2030, que precisamente marca un rumbo para la educación que toma nota del desplazamiento pedagógico al que impulsan los cambios culturales y tecnológicos contemporáneos⁶. Las dimensiones específicas incluidas en la matriz buscan captar cómo se hacen eco las plataformas de estos desplazamientos a los que insta este marco regulatorio. También incluimos la inquietud por el papel que juegan los aportes de factoría nacional en las herramientas digitales de cada jurisdicción, para identificar qué peso relativo tienen en relación a las propuestas desarrolladas por cada provincia.

Cabe destacar el carácter instrumental de esta matriz de análisis. Es decir: es un prisma desde el cual mirar, una grilla de inteligibilidad que permite procesar los elementos presentes en las plataformas, no una plantilla que por sí misma permite producir conclusiones una vez completada. Por eso, cuando presentemos la tipología de las plataformas que nos permitió construir el análisis, no se observará una correspondencia *vis a vis* con sus ejes. En cambio, presentamos la caracterización de las plataformas que esa grilla de inteligibilidad o matriz nos permitió realizar desde un abordaje holístico de las herramientas digitales.

Análisis de las plataformas: aproximación general

¿Cómo son las respuestas digitales que ensayaron los estados provinciales para brindar una plataforma desde la cual seguir haciendo escuela? ¿En base a qué dimensiones se configuran diferencias entre las herramientas digitales bajo análisis? ¿Qué rasgos las igualan y cuáles constituyen diferenciales? En suma, ¿qué clasificación de las plataformas educativas digitales provinciales puede esbozarse?

Es importante destacar que el 100% de las plataformas analizadas consiguieron una exención del **consumo de datos** para los usuarios de las telefonías de celular más extendidas en la Argentina (empresas Claro, Movistar y Personal) durante la pandemia. Es decir que todas las plataformas digitales educativas oficiales (provinciales y nacionales) contaron con la liberación de datos para su ingreso, navegación y uso sin costo.

Asimismo, resulta de relevancia subrayar que de las 25 plataformas educativas digitales analizadas en este estudio, sólo las de seis provincias ya existían cuando irrumpió la pandemia, a saber: Entre Ríos (2010), Mendoza (2012), La Rioja (2014), Misiones (2016),

⁶ Ese nuevo marco presenta otras formas de entender la tarea pedagógica que tiene implicancias en distintas aristas del trabajo escolar: resignifica la labor del docente y el oficio de estudiante; replantea el vínculo con el conocimiento al desatarlo de la organización disciplinar heredada del enciclopedismo; diversifica los formatos de trabajo; y cuenta con las TIC como aliadas para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

CABA (2018) y Neuquén (2018). Como se apreciará a medida que avancemos en el análisis más cualitativo de las plataformas, no siempre la variable del **año de creación** de las plataformas constituye por sí solo un factor desde el cual explicar el potencial pedagógico de las herramientas digitales o el cariz que adopta la propuesta que éstas condensan.

Por otra parte, otro rasgo de las plataformas que sobresale porque es una constante en el conjunto de las herramientas digitales provinciales analizadas es la estructuración por asignaturas o disciplinas de sus **árboles de navegación**. Si bien, como distinguiremos en el análisis pormenorizado de cada caso, el abordaje disciplinar no clausura la posibilidad de promover un pensamiento desde enfoques epistemológicos complejos y contextualizados, no alcanza a instituir un trabajo con el conocimiento en torno a la resolución de problemas o el desarrollo de proyectos, que constituye una de las metas más significativas que estipulan los marcos regulatorio vigentes citados y que instalan el concepto de “habilidades del siglo XXI”.

En cuanto al alcance de las plataformas, es decir, los **niveles y modalidades** para los cuales se destina dicha herramienta digital, el estudio permitió establecer una cobertura extendida a los niveles de escolaridad obligatoria en casi la totalidad de las plataformas (sólo la provincia de San Juan carece de propuesta para los niveles inicial y primario, mientras que se observa una vacancia para el nivel inicial en el caso de la plataforma de Santiago del Estero). Más de la mitad de las plataformas incluyen recursos para el nivel superior (60%) y sólo un puñado del universo analizado excluye a las modalidades de su órbita de alcance (6 de las 25 plataformas analizadas carecen de una propuesta específica orientada según modalidad de enseñanza).

El análisis de las plataformas relativo a un aspecto técnico como es el de la **navegabilidad** del entorno virtual y la **accesibilidad** de sus materiales y componentes arrojó un panorama disímil. Una proporción alta de jurisdicciones consiguieron materializar interfaces amigables e intuitivas para sus usuarios (60%). Aquellas que no han logrado una herramienta con una experiencia de navegación óptima muestran aún una navegación que no es fluida, una organización de sus contenidos poco intuitiva, en la que la velocidad, el deslizamiento y el acceso a materiales con pocos clics y sin algún tipo de password no terminan de materializarse en una experiencia satisfactoria de la plataforma. Al revisar la trayectoria en las políticas de virtualización de las jurisdicciones a las que corresponden estos últimos casos se aprecian que se trata de provincias que, si bien crean a instancias de la pandemia plataformas para garantizar la continuidad pedagógica, ya contaban con incursiones en el territorio digital antes de la irrupción de la emergencia sanitaria. Este es el caso de las

provincias de Catamarca⁷, Corrientes⁸, La Rioja⁹, Rio Negro¹⁰ y San Luis⁸, cuyos ejemplos expresan el desafío técnico que todavía representa el desarrollo de herramientas digitales diestras en cuanto a la experiencia de usuario que promueven. En este sentido cabe puntualizar que este aspecto de las herramientas digitales es relevante en tanto se trata de un factor que puede contribuir a captar el interés en permanecer allí o a disuadirlo.

Al sobrevolar la información que habla del **tipo de interacción** que las plataformas permiten, sobresalen algunas **funcionalidades** como leer y descargar documentos, acceder a contenido audiovisual, jugar de manera interactiva, acceder a secuencias didácticas, resolver consignas y/o ejercicios, entre otras. En los casos en que a estas funcionalidades propias de un banco de recursos o un repositorio digital se suman otras de naturaleza interactiva a partir de soluciones como un aula virtual (a-sincrónica) o aplicaciones para encuentros sincrónicos, estamos frente a entornos virtuales que aportan una infraestructura desde la cual desplegar intercambios, tanto unidireccionales como multilaterales, así como procesos de retroalimentación. Encontramos que 19 de las 25 plataformas analizadas cuentan con aula virtual, mientras que sólo cinco jurisdicciones incluyen alguna solución para mantener encuentros sincrónicos¹¹. Desde ya que la dotación de un aula virtual no es *per se* un indicador suficiente para conocer las características de una experiencia educativa mediada por un entorno virtual. Su presencia es señal de la posibilidad de sostener mensajes y la interacción docente-estudiantes que interrumpió la imposibilidad de asistir a la escuela así como del hecho de contar con una solución para gestionar los procesos pedagógicos y canalizar sus recursos. Cuando en el próximo apartado contextualicemos esta información con el análisis de las plataformas en sus dimensiones de carácter específico podremos precisar mejor al servicio de qué modelo pedagógico se incluyen las aulas virtuales y/o las *apps* para encuentros en vivo. Se trata de comprender qué características asumen las plataformas

⁷ <http://www.catamarca.edu.ar/moodle/>

⁸ Sitio de gestión administrativa: <https://ge.mec.gob.ar/Account/Login?ReturnUrl=%2f> y sitio de recursos educativos: <https://ge.mec.gob.ar/Account/Login?ReturnUrl=%2f>

⁹ La plataforma Idukay por la cual se tramitó la continuidad pedagógica preexiste a la pandemia.

¹⁰ Esta jurisdicción contaba con un campus virtual orientado a las escuelas rurales cuyo dominio web hoy se encuentra inoperativo y era el siguiente: <http://www.campus.educacion.rionegro.gov.ar:9393/login/index.php> Lo mismo sucede con el campus virtual con el que contaba para la formación docente permanente, cuya dirección era: <http://www.campus.educacion.rionegro.gov.ar:7171/>; <http://www.sanluis3punto0.sanluis.gov.ar/Educacion.aspx>

¹¹ El análisis permitió relevar que muchas plataformas incluyen sugerencias sobre qué aplicaciones pueden adoptarse para mantener encuentros en vivo, sumando en algunos casos hasta tutoriales que orientan sobre su uso. Es importante distinguir estos casos que tratan de recomendaciones, de aquellos en los que la jurisdicción adquiere una aplicación para ponerla a disposición del sistema educativo provincial sin que sean los agentes escolares los que tienen que solventar su uso.

digitales en tanto entornos de aprendizaje y en qué medida explotan el potencial inherente a su condición digital, que tiene que ver con promover la “interactividad” (Berners-Lee, 1996), trabajar a partir de la “inteligencia colectiva” (LÉVY, 2004) y establecerse sobre el principio de “arquitecturas de la participación” (O’REILLY, 2005).

Caracterización de las plataformas

Si bien el análisis de las plataformas se propone arribar a una clasificación de las mismas en base a la información contenida en ellas que es de acceso público, muchas herramientas digitales requieren para su acceso de credenciales y esta barrera no nos ha permitido avanzar con estos casos. Por esta razón dichas plataformas no pudieron ser analizadas según las tipologías construidas por este estudio.

Entre estas plataformas se cuenta la de la provincia de **Santa Cruz**. En cuanto se declaró la emergencia sanitaria sus estudiantes de nivel primario y secundario podían mantenerse conectados a las labores educativas por medio de aulas virtuales desde la plataforma *Aprendamos a través de las TIC*. Dicho campus virtual requiere que los usuarios se registren para acceder y por lo tanto no fue posible a través de este estudio conocer su contenido. Actualmente encontramos un nuevo sitio oficial que se llama *Caleidoscopio*¹², disponible desde junio del 2021. No es una plataforma para gestionar la educación a distancia sino más bien un sitio web con misceláneas y contenidos audiovisuales.

También la plataforma *Aprendizaje 2.0* a través de la cual la provincia de **Neuquén** tramitó la continuidad pedagógica encierra una propuesta que queda por fuera de la tipología propuesta. Dicha plataforma luce una cara muy similar a la que lucía en el período precedente a la pandemia, cuando se identificaban tres grandes áreas: Lazos (sistema Moodle), Campus virtual (campus virtual para la formación continua de docentes y no docentes) y Aprendizajes (con ejercicios interactivos). Actualmente la propuesta mantiene idéntica estructura y *Aprendizajes 2.0* alberga el mismo volumen de recursos. La propuesta es compatible con la de un repositorio o banco de recursos y se nutre en buena medida de insumos tomados del inventario del programa *Conectar Igualdad*. Todo indica que a través de las otras herramientas digitales que integran la plataforma del ministerio de educación neuquino (Lazos y Campus virtual) se configura una infraestructura digital que garantiza acompañamiento docente y recursos pedagógicos que operan como sostén más sistemático de

¹² <https://caleidoscopio.educacionsantacruz.edu.ar/>

los procesos de enseñanza y aprendizaje en ausencia de presencialidad, ya que es exiguo el paquete de recursos disponibles en *Aprendizajes 2.0*.

También el caso de la plataforma de la provincia de **Catamarca** presentó dificultades para acceder a su información. Su herramienta digital se denomina *Plataforma pedagógica. Espacio pedagógico de trabajo colaborativo* y si bien acerca secuencias didácticas destinada a estudiantes de nivel primario, mayormente la propuesta se vincula con la Plataforma Federal Juana Manso (hoy Conectar Igualdad). Debido a esta referencia a la plataforma Juana Manso y a que la misma cuenta con aplicaciones interactivas, todo indica que en la actualidad el sistema educativo catamarqueño se está valiendo de dicha herramienta digital para tramitar la tarea escolar por medio de intercambios virtuales. Si bien los ingresos realizados a la plataforma catamarqueña en el año 2020 permitieron registrar que entonces los recursos disponibles eran los cuadernillos de Nación, contenidos de la biblioteca digital TICMAS para los docentes y la aplicación GoogleClassroom para los alumnos, hoy no se encuentran rastros del uso de estas soluciones en la plataforma y en su lugar se hace referencia a las aulas virtuales de la Plataforma Federal Juana Manso como alternativa para llevar adelante la tarea escolar.

A continuación, se presenta una clasificación de las plataformas que sí resultaron pasibles de agruparse en tipologías según las características que su análisis permitió identificar.

1. Plataformas de manual

En el caso de un conglomerado de provincias, la presencia digital de la escuela que encarnan las plataformas educativas se materializa como *una suerte de transposición lineal de las propuestas típicas de un artefacto cultural analógico a un entorno virtual*, donde la inspiración parece provenir de los clásicos manuales escolares. A este modelo se ajustan las soluciones digitales ideadas por las provincias de **Buenos Aires, Chaco, La Rioja y Santiago del Estero**. También la plataforma “Escuela digital” desarrollada por la provincia de **Mendoza** se ajusta a esta descripción, aunque como veremos luego presenta matices, y lo propio ocurre, aunque con otras variantes, con los casos de las jurisdicciones de **Chubut y Formosa**.

Esta inspiración en artefactos culturales analógicos produce un abordaje pedagógico del conocimiento construido en referencia a un instrumento de carácter plano o no multimedial y, por lo tanto, aprovechando lógicas y dinámicas de trabajo propias de una herramienta no digital.

Al interior de cada asignatura/disciplina las unidades curriculares se distribuyen según temas, que se tramitan por medio de secuencias didácticas en las que las propuestas tienen el tono de una clase y una estructuración e intertextualidad similar a la que ofrecen los manuales escolares más clásicos. Es decir, entre los recursos utilizados se cuentan imágenes, infografías, cuadros, gráficos, y abundan los textos, que se organizan en pos de una lógica expositiva secuencial.

Resulta importante distinguir dentro de este conglomerado a la plataforma mendocina, pues si bien en su caso también predominan los textos ésta sí apela en alguna medida a recursos audiovisuales, juegos interactivos y al trabajo a partir de aplicaciones digitales. Asimismo, la plataforma *Escuela digital* se destaca a su vez en la representación del estudiante que sus propuestas configuran, puesto que si las restantes configuran un destinatario con disposición a absorber el conocimiento impartido, la plataforma mendocina proyecta un receptor con ciertas habilidades técnicas y esto expresa que hay un reconocimiento del territorio digital que sus alumnos habitan. Incluso algunas consignas los interpelan a producir textos para ser posteados en redes sociales como Instagram y/o Twitter o a que diseñe el tráiler de una película basados en una trama literaria.

Otras plataformas como las desarrolladas por las provincias de **Chubut** y **Formosa** comparten estos rasgos “de manual”, pero con matices. En su caso el matiz está dado porque despliegan una estrategia de enseñanza que no estaba presente en las otras plataformas que integran este grupo y que tiene que ver con recrear un escenario de diálogo entre el docente y los alumnos, en representar una escena en la que hay una recuperación de los saberes de los estudiantes y una construcción del tema en base a este intercambio. Podríamos decir que aquí se despliega como estrategia de enseñanza el recurso de exponer y dialogar¹³.

Para promover el compromiso de los estudiantes con la propuesta se lo invita a buscar información en relación al tema en cuestión, a entrevistar a personas cercanas, a que relacione aspectos de la vida cotidiana con los contenidos escolares que se le presentan. También se propone la autoevaluación y la reflexión sobre los propios aprendizajes y sus dificultades con la tarea. Esta estrategia se basa en recuperar la voz de los chicos en el proceso de enseñanza aprendizaje, y por lo general se centra en la recuperación de conocimiento fáctico y en mantenerlos involucrados en la tarea propuesta. La naturaleza de los conocimientos que se

¹³ Un estudio realizado en 2014 sobre las innovaciones pedagógicas presentes en una muestra de escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires también encontró una estrategia didáctica consistente en la recuperación de los saberes de los alumnos muy afín a la que observamos en este grupo de plataformas. Véase Furman *et al*, 2016.

ponen en juego y las preguntas abiertas siguen al servicio de transmitir contenidos que los alumnos puedan reproducir, y persiste el desafío de desarrollar actividades que enseñen a pensar.

Resulta importante destacar que ambas plataformas cuentan con aulas virtuales y por lo tanto con una herramienta para diversificar la conexión con los estudiantes. La plataforma formoseña destaca por ofrecer un fuerte apuntalamiento a la labor de acompañamiento y contención para con sus estudiantes que le cabe a los docentes en el contexto de ausencia de presencialidad. Hay un mandato fuerte por retener a los chicos en la escuela, a privilegiar el mantenerse en contacto y a alojar sus emociones.

Es un diferencial en esta categoría que la mayoría de estas plataformas¹⁴ cuenten con aulas virtuales, una infraestructura medular para garantizar la comunicación (ya sea sincrónica y/o asincrónica) entre docentes y alumnos. También es un indicador auspicioso el hecho de que circulen por las plataformas una constelación de elementos (herramientas digitales, *apps*, pero también *webinars*, conferencias, conversatorios con especialistas) que sensibilizan a los equipos escolares (fundamentalmente a los cuerpos docentes) sobre las nuevas formas de pensar la labor pedagógica al calor de la cultura digital. Todavía el arbitrario cultural que condensan estas plataformas es el canónico¹⁵ y la forma de enseñarlo es la tradicional, pero la presencia de estos elementos nos hablan de un avance y/o tendencia de estas plataformas hacia la incorporación de referencias, lógicas y dinámicas de la cultura digital a sus propuestas.

Si internet es un “metamedio” (NOGUERA VIVO, 2016) en el que convergen los múltiples lenguajes y formatos al que contribuyen los distintos medios que allí conviven, estas plataformas privilegian la lógica secuencial de la cultura analógica y se centran casi exclusivamente en ella. En estos ejemplos se evidencia una presencia marginal de lógicas hipertextuales y es infrecuente el uso de lenguajes audiovisuales, videojuegos, interfaces interactivas, etc. De modo que en las plataformas planas o con lógica analógica que configuran estas herramientas el desafío está, por un lado, en lograr una propuesta que pueda capitalizar la diversidad textual que representa el medio digital en pos de objetivos pedagógicos y, por otro, en que las secuencias didácticas allí contenidas logren quebrar el

¹⁴ Sólo la plataforma de la provincia de Buenos Aires carece de aula virtual.

¹⁵ Hacemos referencia a la idea de canon porque lo que observamos es una selección del conocimiento y una transposición didáctica del mismo que no ofrece variación respecto a las propuestas escolares más tradicionales. Su arbitrario cultural no se muestra permeable a nuevos saberes ni a otras formas de estructurar el trabajo con el conocimiento que no sean las que marca el abordaje disciplinar heredado de la matriz enciclopedista.

modelo centrado en la explicación (en este caso tramitada por un texto), la aplicación y la verificación, del que habla

Mariana Maggio (2018).

Esta forma de plantear el trabajo con el conocimiento que estas plataformas retoman de los manuales escolares pone el énfasis en saberes ya cerrados, tal como corresponde a un contexto pre-internet y de menor disponibilidad de información al actual. El abordaje de las unidades a estudiar se mantienen así dentro de los parámetros de ese género pedagógico, lo que quiere decir que se orientan a socializar a los estudiantes en un vocabulario específico y en ciertos tecnicismos, en lo que la literatura especializada señala como conocimiento fáctico que presentan el desafío de avanzar en procesos cognitivos que permiten aprendizajes profundos (PERKINS, 2014). Como el tipo de elaboración del material que se promueve es memorístico hay implícita una disposición pasiva por parte del estudiante. Es un reto para estas plataformas resignificar sus propuestas para alinearlas con una formación que prepare para buscar, seleccionar y contrastar la información, discernir su fiabilidad, elaborar hipótesis, establecer conclusiones y debatir con pares. Es decir, para colocar a los estudiantes en una posición más activa respecto de sus aprendizajes.

2. Solucionismo tecnológico: la escuela tradicional por otros medios

Si las propuestas pedagógicas de las plataformas hasta aquí analizadas están construidas a imagen y semejanza de artefactos analógicos como el manual escolar, hay otras provincias como **Corrientes, Jujuy, Salta, San Juan y San Luis** que *apuestan a la tecnología como respuesta a los desafíos pedagógicos que impone la educación a distancia*. En este caso la virtualización forzosa a la que empuja la suspensión de las clases presenciales se zanja apelando a “soluciones” adquiridas en el mercado desde las cuales tramitar la función pedagógica de la escuela.

Corrientes y Jujuy confían sus plataformas a la Empresa Competir EdTech, y en el caso de Salta, San Juan y San Luis la elegida es la empresa TICMAS. Esta alianza les ofrece una solución para que sus comunidades educativas tengan acceso desde cualquier dispositivo (computadora, celular o tableta) a contenidos multimediales variados, para todos los niveles y para todas las asignaturas escolares. En este ecosistema que configuran estos dos modelos de plataformas adoptados por estas cuatro jurisdicciones es posible tramitar tanto la gestión pedagógica como la de la comunicación entre docentes y estudiantes, el seguimiento de los aprendizajes y aspectos administrativos.

En éstas hay un uso de lenguajes audiovisuales (videos, infografías) y dinámicas que admiten mayor interactividad (entre los participantes y con los materiales), que contrastan ligeramente con la propuesta plana y logocéntrica de las plataformas “de manual”. La diferencia está en una interfaz que dialoga mejor con la forma en la que nos movemos en Internet, aunque al analizar sus contenidos desde el punto de vista pedagógico esa “innovación” no modifique el tenor tradicional de esas propuestas.

En efecto, el enfoque didáctico dominante no difiere del que presentan las plataformas analizadas previamente, pues la forma en que se estructura la propuesta sigue la siguiente secuencia: “elegí un tema, mirá un video, completá una práctica” (CompetirEDTech) / “biblioteca de actividades con contenidos educativos en formato de videos, textos, imágenes y preguntas de opción múltiple asociadas a cada contenido para fijar lo aprendido” (TICMAS).

La continuidad más determinante con el enfoque didáctico tradicional está en la biblioteca de contenidos (videos, textos, explicaciones) que sirve de insumo a los docentes para sustituir la presentación de los temas que otrora tenía lugar en el aula física, que se parece hasta el paroxismo a una clase expositiva tradicional: son monocordes, monocromáticas, lineales y poco dinámicas. También la actividad que busca verificar su asimilación tras dicha presentación reproduce los supuestos de la pedagogía bancaria.

De aquí que identifiquemos a estas plataformas con la actitud hacia la tecnología que suele denominarse como “solucionismo tecnológico” (MOROZOV, 2015), puesto que entienden que la dificultad radica en el desencuentro físico y lo suplen re-conectando a las partes a través de la tecnología, aprovechándola como banco de recursos variados y en sus funciones para la gestión del intercambio que ellas permiten tramitar. El pasaje de los procesos de enseñanza y aprendizaje del entorno físico al virtual se realizan sin tener en cuenta que “el medio es el mensaje”, es decir, sin reparar en “cómo acompañar la flexión tecnológica con su correspondiente torsión cognitiva” (PISCITELLI, 2007: 23). Las “soluciones” que encarnan dichas plataformas siguen hablando la lengua escolar y mantienen sus formas de conocer y de experimentar la relación con el saber propias de la matriz enciclopedista.

Cabe una reflexión que problematice las implicancias de este hallazgo. Porque los desarrollos de estas empresas preceden a la pandemia, involucran actores que se suponen expertos en la materia y expresan una forma de entender la integración de las tecnologías digitales a la educación que no está tomando nota de la reconfiguración cognitiva y cultural que este pasaje conlleva. En este punto es importante repasar, de la mano de analistas de la

cultura como Alessandro Baricco (2019), que la atracción que sentimos por Internet probablemente se deba a que ésta nos interpela en la misma lengua que nos habla el mundo y porque nos ofrece un hábitat fluido en el cual movernos. Las plataformas del “solucionismo tecnológico” eligen en cambio seguir hablándonos en la lengua escolar y recreando un “jardín cerrado” (JENKINS, 2017) en el cual movernos, donde esa forma de mover nuestra mente con fluidez que nos permitía internet ya no es una opción.

3. Plataformas en transición

Hay tres provincias, **Río Negro, Santa Fé y Tucumán**, que presentan un escenario en movimiento, en transición, que *oscilan entre lo tradicional y apuestas más novedosas*. Por un lado, las tres plataformas ofrecen recursos de trabajo que se inscriben en una pedagogía tradicional con un enfoque didáctico de índole transmisivo¹⁶ que entrega saberes formales, sin abrir a preguntas para pensar o explorar de forma más autónoma con el conocimiento, ni habilitar la construcción de los saberes por parte de los estudiantes.

Al mismo tiempo, y por otro lado, existe una presencia palpable en dichas plataformas de una retórica del cambio educativo en forma de orientaciones y nuevos marcos que dan sentido a la labor cultural y cognitiva que les toca a las instituciones educativas en el contexto de la sociedad digital, que delinean un ideario pedagógico que rompe con aquellos enfoques tradicionales. Lo nuevo se hace presente asimismo en la aparición de soportes y formatos actuales a partir de los cuales encarar el abordaje del conocimiento, como podcasts, audiolibros, uso de juegos (tangram y rompecabezas para trabajar conceptos de las matemáticas), memes, etc. No siempre estos cambios implican formas inéditas de mirar lo viejo sino que cambian los contenedores sin alterarse sustancialmente los contenidos; no obstante, en virtud de la recurrencia con que son usados, sí nos hablan de que hay una inquietud por propiciar un diálogo fructífero con las culturas de las infancias y las juventudes.

Es decir que, aún constituyendo recursos pedagógicos que se inscriben en una pedagogía tradicional, están en la búsqueda por dar respuesta a la demanda de sintonizar con las expresiones culturales contemporáneas. Estos recursos conviven a su vez con algunos ejemplos virtuosos de trabajo, como los que trabajan más en los procesos de producción del conocimiento que los que se concentran en entregar un saber consagrado, dislocando tanto a la figura del docente como a la del estudiante de la dinámica transmisiva que suele primar cómo estrategia de enseñanza. Éstos son todavía una proporción menor, pero son muestra de

¹⁶ Esto es: un docente que transmite saberes por medio de una práctica de enseñanza que consiste en “decir” y que conlleva como supuesto que el aprendizaje acontece como efecto de la escucha.

que dichas jurisdicciones han emprendido un camino de cambio que aún están en proceso de conquistar y consolidar.

Una expresión de ese cambio que están transitando es la incipiente conformación de una “comunidad de práctica” (WENGER, 2014) en torno a la tarea de enseñar. Es que, en tanto bancos de recursos, las plataformas rionegrina, santafecina y tucumana se nutren de aportes didácticos que ingresan por una doble vía: las desarrolladas por los equipos técnicos de los ministerios de educación y las que funcionan a nivel institucional en las escuelas y con aportes de sus cuerpos docentes. El espacio de la plataforma se presenta así como una arena para ensayar una cultura profesional disruptiva del aislamiento y el individualismo con el que históricamente se elaboraron las planificaciones, se desarrollaron las clases y se evaluó la propia performance. La “desprivatización de la práctica docente” (ÁVALOS, 2011) a la que esta posibilidad de compartir con otros impulsa está permitiendo que los “saberes pedagógicos por defecto” (TERIGI, 2012) a los que suele apelar el docente, es decir aquellos que conforman su caja de herramientas habitual, de a poco se vean renovados a partir del ejercicio creativo y colaborativo que emana del trabajo en comunidad de pares. Más allá de los resultados que esta apertura está dando, que todavía resta afianzar para superar los resabios de una práctica pedagógica de corte tradicional, el dato a destacar es que esa “desprivatización” está en marcha y con ella la posibilidad de resignificar el perfil docente hacia modelos más acordes a las tendencias colaborativas e interdisciplinarias que exige el mundo contemporáneo.

Es necesario contextualizar “la transición” adjudicada aquí a las plataformas desarrolladas por Río Negro, Santa Fé y Tucumán en el marco de las políticas de transformación de la escuela secundaria que vienen implementando estas jurisdicciones. En el caso de Tucumán esas iniciativas de cambio vienen desarrollándose desde el 2010 y posteriormente con el acompañamiento de UNICEF, y buena parte de la retórica del cambio registrada y que mencionamos al inicio es producto de ese recorrido conjunto¹⁷. En cuanto a Río Negro, que completó en 2017 una reforma sistémica y ambiciosa de su escuela secundaria, la mentada retórica del cambio se despliega al hacer click en la entrada “Claves para educar en tiempos de distanciamiento social”, que da acceso a una serie de *webinars* con

¹⁷ Fundamentalmente, esto se canaliza a través de la serie “Los equipos de conducción institucional frente al COVID-19” donde queda evidenciada el aporte de UNICEF al respecto. Véase: <https://conectate.educaciontuc.gov.ar/category/directores/>

aportes de especialistas de renombre y a fichas que aportan pautas para encuadrar la educación a distancia¹⁸.

En lo que respecta a Santa Fé, es posible fechar en la iniciativa *Vuelvo a estudiar* (territorial, 2013 y virtual, 2014) una referencia significativa en lo que atañe a la reestructuración del nivel secundario de cara a las exigencias que imponen la obligatoriedad y el cambio cultural. Algunos recursos disponibles en este sentido en su plataforma *Seguimos aprendiendo* son el programa MarteNautas, el de Alfabetización Audiovisual, el Manual de Ciencias de la Computación para docentes y las conferencias a especialistas dirigidas a docentes. También las experiencias de enseñanza socializadas en la plataforma están en sintonía con esta mirada abierta a un diálogo más actual con la cultura. Todos estos ejemplos están interpelando a docentes y estudiantes que se asumen como parte de un mundo digital y por lo tanto operan corrimientos de las “pedagogías de la enunciación” (PISCITELLI, 2009) propias de un contexto de escasez de información.

Se presume que en los tres casos estas orientaciones y conversaciones tocan fibras que resuenan en los agentes educativos de un modo específico, pues ya están embarcados en un proceso de cambio y en transformaciones precedentes. Quizás este camino emprendido explique en parte la oscilación entre lo tradicional y lo nuevo que estas plataformas condensan.

Mediación pedagógica potente

Al finalizar el análisis de la plataforma *Aprendo en casa* correspondiente a la provincia de **Tierra del Fuego** se torna claro que estamos frente a una herramienta digital que, con sus aciertos y sus equívocos, logra entregar insumos loables para sortear los desafíos que implica la labor pedagógica en su práctica a la distancia. Entre los aciertos que hacen la diferencia hay que consignar una buena curaduría de los recursos con los que se arman las secuencias didácticas y un trabajo desde conocimientos y perspectivas de naturaleza compleja. Sus desaciertos o insuficiencias se cifran en el hecho de que mantiene un abordaje disciplinar del conocimiento, que adopta un enfoque didáctico transmisivo y que no se abre al diálogo con los emergentes de la cultura contemporánea (o si lo hace es de forma muy tímida). El resultado de esta combinación es una fórmula que resulta interesante desde el punto de vista de la *mediación pedagógica* que logra reponer para sustituir las mediaciones físicas que se pierden con la ausencia de presencialidad. Es decir, se trata de un material producido en base a una buena alquimia entre los saberes didácticos y los de las disciplinas.

¹⁸ Disponibles en: <https://seguimosaprendiendo.educacion.rionegro.gov.ar/course/view.php?id=109>

Como sigue el enfoque didáctico transmisivo y de esta manera no promueve un trabajo de exploración e investigación entre los alumnos para que sean ellos quienes se conecten por sus medios al conocimiento, el docente sigue representando en estas propuestas la fuente de saber. Pero el saber que entrega es de un orden más complejo y desafiante. También lo son las actividades, consignas y producciones que se asignan a los estudiantes en los distintos mojonos que pautan las secuencias como parte de su estrategia didáctica. Es una plataforma que pone en el centro el aprendizaje y entiende que el núcleo de la cuestión educativa es antes que tecnológico, pedagógico.

4. Metaplataforma

La **plataforma federal Juana Manso** es una plataforma de plataformas. En ella conviven materiales de distinta procedencia provincial con los de factoría nacional. Se trata de un banco de recursos sin curador y por lo tanto heterogéneo, sin una identidad definida en cuanto a su impronta didáctico-pedagógica. A través de ella el Estado nacional aporta infraestructura para desplegar en ese entorno digital las aulas de la escuela y un espacio para nuclear los bancos de recursos disponibles en el sistema educativo nacional y los provinciales, pasibles de ser utilizados y consultados por cualquier actor del sistema.

Al ser una plataforma sin centro, es decir, sin una política unívoca sobre los materiales que incorpora, hay de todo pero no está todo. Es decir: abundan recursos de todo tipo pero esta abundancia no está necesariamente distribuida de modo tal que los requerimientos pedagógicos-didácticos que puedan tener los docentes de los diferentes niveles, disciplinas y modalidades encuentren materiales. Por lo tanto, más allá de prestar soluciones para la comunicación a partir de sus aulas virtuales y una góndola variopinta de recursos para inspirar cómo dar continuidad a la labor pedagógica a la distancia, la plataforma se constituye más en un lugar por el cual pasar para buscar o dejar inspiración, que en una solución integral para todos los actores del sistema educativo.

En efecto, en tanto proceden de distintas fuentes provinciales y actores (equipos ministeriales, docentes, organizaciones culturales de distintas jurisdicciones etc.) los recursos pedagógicos disponibles no parecen representar una solución accesible para los estudiantes sin la mediación docente. Probablemente muchos de estos recursos tengan un uso productivo a partir de su inclusión en las aulas virtuales cuando son asignados por un maestro o profesor, pero resultan materiales descontextualizados como para que puedan ser retomados por los estudiantes sin la mediación del docente.

¿Qué tipo de contenidos se pueden encontrar en esta plataforma? Es un buscador federal de recursos educativos, tutoriales, herramientas, biblioteca digital y opciones de cursos de formación para los docentes. Permite leer y bajar documentos, videos, libros. Hay recursos interactivos, videojuegos. También permite subir documentos y materiales en las aulas virtuales. Contempla muchos de los intercambios didácticos básicos sincrónicos y asincrónicos: preguntas, exposiciones, respuestas, conversaciones, anuncios, evaluaciones etc.

5. Plataformas en clave *e-learning*

Por último, en el variopinto paisaje que van configurando las herramientas digitales provinciales identificamos regularidades en cinco de ellas (**La Pampa, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Entre Ríos, Misiones y Córdoba**) en cuanto a su convergencia con el marco que fija para la educación la política federal conocida como Secundaria 2030. Si bien cada una de estas cinco plataformas presenta una especificidad y una identidad singular, todas demuestran con sus diferentes improntas potencial para alinearse al modelo de trabajo que queda allí estipulado, que sintéticamente podemos identificar con la posibilidad de innovar el trabajo escolar y sus enfoques didácticos, promover cambios en los oficios de enseñar y de aprender, y cultivar conocimientos y competencias de mayor relevancia para el diálogo con los desafíos del contexto contemporáneo.

Las plataformas con este perfil *e-learning* fueron sometidas a un estudio exhaustivo que no es posible reseñar aquí por cuestiones de espacio. Pero sí nos interesa remarcar aquí los principales cambios que introducen en varios planos, a saber: en la forma de vincular a los estudiantes con el conocimiento y de involucrarlos en el trabajo escolar; en el corrimiento del docente del tradicional papel transmisivo hacia un rol de promotor de experiencias de aprendizaje y curador de contenidos; en el intento por re-conectar los saberes escolares con la forma en que ese conocimiento se pone en juego en escenarios concretos de la vida real; en el énfasis en el proceso de enseñanza-aprendizaje más que en su producto.

En la experiencia de gestión de estas herramientas digitales pueden haber claves para inspirar a la política educativa digital de aquellas provincias que aún no han logrado responder al desafío pedagógico que implican las plataformas digitales.

Consideraciones finales

Este artículo presenta un estudio exploratorio de las plataformas educativas digitales desde las cuales los estados nacional y provinciales se hicieron presentes en el territorio

virtual para ofrecer alternativas a la continuidad de los procesos educativos frente a la emergencia sanitaria del COVID-19 en la Argentina.

Es de destacar la variedad que se evidenció en las propuestas y la celeridad con la que las provincias respondieron con herramientas digitales para hacer frente a la educación remota de emergencia. Asimismo, y más allá de las respuestas a nivel federal, el Estado nacional también aportó una plataforma al alcance de todos en la cual pudieran referenciarse todos los subsistemas educativos del país.

El carácter disruptivo del escenario que configuró la pandemia puso de relieve las disímiles trayectorias en las políticas de virtualización presentes en los subsistemas educativos y propició una “virtualización forzosa”. En efecto, el 76% de las herramientas digitales analizadas se crearon a instancias de la pandemia y, aunque con recursos y alcances dispares, hoy todas las jurisdicciones cuentan con plataformas educativas digitales oficiales.

Una primera conclusión a la que permite arribar este estudio es que la desigualdad educativa también se expresa en el plano de las plataformas. Hay diversidad entre las mismas que habla de formas plurales de concebir desde estas herramientas el trabajo escolar, pero también hay diferencias entre ellas que deben leerse desde el paradigma de la desigualdad. Esto significa que en el perfil variado de herramientas digitales que hallamos se cifran experiencias educativas de intensidad también variada, con consecuencias disímiles para los aprendizajes.

En el contexto de la educación remota de emergencia que impuso la pandemia las plataformas tienen un desafío que es de índole técnica, pero su resolución debe realizarse con arreglo a otros retos de distinto tenor, como son los socioeducativos, los pedagógicos y los de infraestructura digital. Al sistematizar las características que tienen las plataformas en cuanto a su arquitectura, sus componentes, sus funcionalidades y el tipo de dinámicas e interacciones que éstas disponibilizan, encontramos que no siempre una dotación técnica virtuosa va acompañada de recursos pedagógicos potentes.

Del análisis pormenorizado de las plataformas es posible establecer los desafíos más prominentes que tiene por delante la política educativa digital que, como condición primera e insoslayable, destaca la deuda que existe en el país en materia de infraestructura digital y cobertura de la conexión a Internet. Luego están los desafíos que permitió identificar la exploración de dichas herramientas.

En la idea de que “El medio es el mensaje” que hizo célebre el especialista en medios Marshall McLuhan hay una clave potente para pensar los retos pendientes para la política

educativa digital. Con esta expresión McLuhan buscaba advertir sobre cómo la dotación técnica de un determinado medio condiciona al mensaje que viaja en él, es decir, con ella nos señalaba que el soporte de un mensaje no es neutral y que conviene aprovechar sus potencialidades y ser consciente de sus limitaciones a la hora de volcarnos a su uso.

Un “mensaje” del medio digital que ninguna plataforma asimila tiene que ver con su lógica transversal puesto que la estructuración del trabajo con el conocimiento que pauta el curriculum de colección se mantiene intacta en todos los casos. Éste es uno de los aspectos más acuciantes que instala la revolución tecnológica y el cambio epistemológico que ésta lleva aparejado y que además se fija como objetivo desde los marcos regulatorios vigentes. Si bien la apertura a las tecnologías digitales podría llevar a imitar su lógica transversal y no disciplinar todavía perdura la matriz escolar enciclopedista en las propuestas.

Otro aspecto que requiere todavía trabajo tiene que ver con el tipo de torsión cognitiva al que empuja el acceso a la cultura y al saber que destraba el surgimiento de Internet. En este punto algunas de las plataformas analizadas todavía tienen pendiente repensar sus propuestas en función del tipo de estímulo intelectual que conviene promover en un contexto de abundancia de información como el actual. En este sentido es popular la expresión “Más vale una cabeza bien hecha que una cabeza bien llena” que inspira el repentino acceso a la información que posibilitó la imprenta, mientras que el advenimiento de la red ha reemplazado dicha expresión por la idea de que “hoy estamos conminados a ser inteligentes” (SERRES, 2013).

Con ello se quiere enfatizar la importancia de abandonar una idea de inteligencia basada en la acumulación de saber para pasar a privilegiar la creatividad y la posibilidad de ser lúcidos en la interrogación de la realidad que nos rodea. En este sentido, además de lograr un uso generalizado y sistemático de las plataformas digitales por todos los actores educativos y las escuelas, también está el desafío de que ese uso sea diferente al de un mero banco de recursos o un simple apoyo a la presencialidad. En línea con este desafío muchos hacedores de política se refirieron al reto de hacer que la plataforma tenga un sentido más allá de la aplicación pandémica y a la importancia de avanzar gradualmente hacia un modelo de educación *blending*.

Las tecnologías digitales implican el desarrollo de habilidades específicas para su manejo y son muy pocas las provincias que han avanzado en dar respuesta a una agenda educativa digital en términos de formación en ciudadanía digital. Aquellas que sí han

incursionado en este sentido todavía muestran limitaciones para hacer de los saberes digitales competencias articuladas transversalmente al curriculum.

Referencias

ÁVALOS, Beatrice. El liderazgo docente en comunidades de práctica. **Educación**, vol. 47, n° 2, 2011, pp. 237-252.

BARICCO, Alejandro. **The game**. Buenos Aires: Anagrama, 2019.

BERNERS-LEE, Tim. On Simplicity, Standards, and Intercreativity. **The W3C Team World Wide Web consortium**, no. 3, 1996.

DI PIERO, Emilia; MIÑO CHIAPPINO, Jessica. Pandemia, desigualdad y nivel secundario: trayectorias de las políticas de virtualización a nivel subnacional durante 2020. **Propuesta Educativa**, No. 54 Vol. 2, FLACSO, Noviembre 2020. Disponible en: encurtador.com.br/gvBM2. Acceso en: 12 abr. 2020.

DUBET, François. **El declive de la institución**. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Buenos Aires: Gedisa, 2006.

FURMAN, Melina; TOBEÑA, Verónica; LITICHEVER, Cecilia; ARROYO, Mariela y ZIEGLER, Sandra. **La enseñanza de la biología en la Ciudad de Buenos Aires. Una mirada al interior de las aulas**. Asociación de profesores de Biología de la Argentina (AbBiA), Buenos Aires, 2016.

JENKINS, Henry. **Entrevista por Hemisferio Sur**. FLACSO Argentina, 2017.

LÉVY, Pierre. **Inteligencia Colectiva por una antropología del ciberespacio**. Washington DC: Organización Panamericana de la Salud. BIREME, 2004. Disponible en: <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org>. Acceso en: 12 abr. 2020.

MAGGIO, Mariana. **Ciclo: nuestros marcos teóricos dialogan (diálogo con Mariana Maggio y Alejandro Piscitelli)**, 2020. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=ybspVFOIXJc>. Acceso en: 12 abr. 2020.

MAGGIO, Mariana. **Habilidades del siglo XXI**. Cuando el futuro es hoy. Buenos Aires: Fundación Santillana, 2018.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Marco de Organización de los aprendizajes para la educación obligatoria argentina. **Secretaría de Innovación y Calidad Educativa - Secundaria Federal 2030**, 2017. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005896.pdf>. Acceso en: 12 abr. 2020.

MOROZOV, Evgeny. **La locura del solucionismo tecnológico**. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2015.

NOGUERA-VIVO, José Manuel. **Metamedios y periodismo**: revisión panorámica de los nuevos cibermedios, vol. 25, núm. 3, 2016.

O'REILLY, Tim. **What Is Web 2.0?** Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. O'Reilly Network, 2005, Sep. 30. Disponible en: encurtador.com.br/huJQ3. Acceso en: 23 set. 2021.

PERKINS, David. **Future Wise**: educating our children for a changing world. New York: Jossey-Bass, 2014.

PISCITELLI, Alejandro. **Nativos digitales**. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de participación. Buenos Aires: Santillana, 2009.
<https://doi.org/10.1080/1369118X.2019.1672766>. Acceso en: 23 set. 2021.

PISCITELLI, Alejandro. Prólogo. en Cristóbal Cobo Romaní y Hugo Pardo Kuklinski, **Planeta Web 2.0**. Inteligencia colectiva o medios fast food. Barcelona, México DF: Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic, FLACSO México, 2007.

SERRES, Michel. **Pulgarcita**. Buenos Aires: FCE, 2013.

STEINBERG, Cora; TIRAMONTI, Guillermina; ZIEGLER, Sandra. **Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI**. UNICEF-FLACSO: Buenos Aires, 2019.

TERIGI, Flavia. **Los saberes de los docentes**: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico. Buenos Aires: Santillana, 2012.

TIRAMONTI, Guillermina; TOBEÑA, Verónica. Políticas educativas para el mundo digital. **Espacios en blanco. Serie indagaciones**. v. 2, n. 31, UNCPBA, abril 2021, pp. 309-325. Disponible en: encurtador.com.br/iARVW. Acceso en: 23 set. 2021.

TOBEÑA, Verónica. Pandemia. Una nueva oportunidad para sintonizar a la escuela con nuestro tiempo. **Propuesta Educativa**, v. 2, n. 54, FLACSO, Noviembre 2020, pp. 6-17. Disponible en: encurtador.com.br/qvKS8. Acceso en: 23 set. 2021.

UNICEF - FLACSO ARGENTINA. **Políticas educativas para transformar la educación secundaria**. Estudio de casos a nivel provincial (primera etapa). Buenos Aires, 2017. Disponible en: http://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-04/Educacion_UNICEF_Flacso_PolicasEducativas.pdf. Acceso en: 23 set. 2021.

WENGER, Etienne. **Communities of practice**: a brief introduction, 2014. Disponible en: encurtador.com.br/jryBR. Acceso en: 23 set. 2021.

Recebido em: 28 de abril de 2022.

Aprovado em: 20 de junho de 2022.