

Desigualdades en la educación secundaria de Bahía Blanca en tiempos de Covid-19

Natalia Krüger

natalia.kruger@uns.edu.ar

IIESS (UNS-CONICET) y Departamento de Economía (UNS)

María Marta Formichella

mformichella@iess-conicet.gob.ar

IIESS (UNS-CONICET) y Departamento de Economía (UNS)

Mariano Anderete Schwal

marianoand3@hotmail.com

Cerzos (UNS-CONICET) y Departamento de Economía (UNS)

Resumen:

El presente trabajo indaga en los modos en que la pandemia por coronavirus ha incidido en las desigualdades educativas en el nivel secundario, en un contexto de segmentación educativa. La estrategia de análisis complementa métodos cualitativos y cuantitativos, a partir de los resultados de entrevistas y encuestas realizadas a directivos de escuelas secundarias de la ciudad de Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires, durante los años 2019 y 2020. Se considera una muestra diversa, que incluye escuelas públicas y privadas, con distintas modalidades y ubicadas geográficamente en diferentes zonas de la ciudad, a modo de contrastar las distintas realidades de las instituciones. Al analizar el desarrollo de la escolarización durante la pandemia, los datos y testimonios dan cuenta de la existencia de disparidades en los recursos y las posibilidades de adaptación al nuevo contexto entre los estudiantes y las escuelas pertenecientes a diversos circuitos educativos. Los ejes analizados giran en torno a las distintas brechas digitales, la calidad y cantidad de los recursos con los que cuentan las escuelas y las dificultades que enfrentan las familias para acompañar las nuevas dinámicas de escolarización. Los resultados indican que la pandemia por Covid-19 ha profundizado la desigualdad educativa en la ciudad, con efectos esperables a largo plazo.

Palabras clave: segmentación educativa, equidad educativa, TIC, brecha digital, educación en pandemia, Covid-19

1. Introducción

La pandemia y las medidas adoptadas para su contención han tenido un impacto en las diversas dimensiones del desarrollo: salud, educación, trabajo y condiciones de vida (Kessler, 2020). Así, los desafíos que enfrentan los países de todo el mundo y en particular los latinoamericanos, se vieron profundizados por el aumento de la pobreza y la intensificación de las desigualdades sociales, culturales y económicas existentes (Bravo García y Magis Rodríguez, 2020; CEPAL, 2020).

El ámbito de la educación sufrió especialmente las consecuencias del Covid-19. Las escuelas continuaron dictando clases por tratarse de un derecho humano fundamental (Ruiz, 2020), pero ello se hizo a puertas cerradas por decisión de los gobiernos nacionales para evitar posibles contagios, afectando al 94% de los estudiantes de todo el mundo (UNESCO, 2020). Las diferencias sociales repercutieron fuertemente en la educación a distancia a nivel global, exponiéndose las desigualdades en oportunidades y condiciones (Tarabini, 2020).

Ante el ingreso de la pandemia al país, el gobierno nacional argentino determinó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) de todos los ciudadanos, a los efectos de atenuar la curva de contagios. En el ámbito educativo se presentó el desafío de poder continuar con la educación de más de diez millones de niños y adolescentes en un contexto de desigualdad educativa, brechas digitales y una cuarentena total. Dada la configuración segmentada del sistema educativo argentino, se pudieron observar distintas formas de afrontar la educación a distancia durante la pandemia, dependiendo de los recursos materiales y digitales y de las distintas formas de capital con los que contaban las escuelas, los docentes y fundamentalmente sus estudiantes.

La presente investigación estudia estas problemáticas para el caso de Bahía Blanca, una ciudad intermedia localizada en el sudoeste de la Provincia de Buenos Aires. El objetivo es proveer evidencia en relación a la segmentación del sistema educativo de nivel medio de la localidad e indagar cómo, en dicho contexto, la pandemia por coronavirus ha incidido en las desigualdades educativas.

El trabajo surgió en el marco de los proyectos de investigación PGI "*Equidad educativa: segmentación escolar en la localidad de Bahía Blanca*" y PICT "*Circuitos educativos y elección escolar: un análisis para el nivel medio en la ciudad de Bahía Blanca*" del Departamento de Economía (UNS), los cuales versan sobre la inequidad educativa en la ciudad.

Recientemente, se incorporó como nueva dimensión de estudio a los efectos de la pandemia, la cual resulta transversal a las distintas temáticas abordadas por los proyectos.

La estrategia metodológica escogida complementa métodos cuantitativos y cualitativos, a partir del análisis de una encuesta propia y de entrevistas semiestructuradas realizadas a directivos del nivel secundario local durante los años 2019 y 2020.

El trabajo se estructura así: en la siguiente sección, se presentan brevemente los principales conceptos y antecedentes que guían el estudio; luego, se describe la metodología; en la sección 4 se presentan los resultados del análisis cuantitativo, que evidencia las disparidades en las condiciones de escolarización preexistentes en la ciudad; la sección 5 analiza los efectos de la pandemia en dicho contexto desigual, a través del análisis cualitativo; por último, en la sección 6 se presentan las conclusiones.

2. Marco conceptual y antecedentes: las desigualdades al interior del sistema educativo y el impacto de la pandemia

Las tasas de escolarización superiores al 90% para la población urbana en edad teórica de asistir al nivel secundario (SITEAL, 2018), sugieren que en nuestro país el desafío en materia de educación se va trasladando cada vez más desde el logro del acceso universal al logro de una verdadera inclusión educativa. La misma no podrá alcanzarse en la medida en que existan desiguales condiciones de escolarización que reproduzcan e incluso profundicen las desigualdades sociales previas.

Desde hace décadas, distintos autores han señalado como un problema relevante a la configuración segmentada del sistema educativo argentino (Braslavsky, 1985; Llach y otros, 2006; Krüger, 2013, 2019; Di Virgilio y Serrati, 2019). Dichos conceptos aluden a la diferenciación horizontal de las instituciones educativas -en términos de las condiciones de aprendizaje y las experiencias de socialización que ofrecen- y a la distribución desigual de los alumnos entre los distintos circuitos en función de su origen social. A las disparidades en las variadas formas de capital que poseen las familias para acompañar la escolarización de sus hijos se suman las disparidades que encuentran desde el lado de la oferta educativa. Surgen así complejos procesos que involucran una diversidad de estrategias de elección escolar y selección estudiantil, acrecentando las desigualdades (Veleda, 2014; Katzman, 2018).

Entonces, por un lado, los distintos segmentos o circuitos escolares se diferencian entre sí en relación al perfil socioeconómico de su alumnado, a partir de la persistente segregación estudiantil (Krüger, 2019); por otro lado, se ha hallado que la composición social de la matrícula se asocia regresivamente a la cantidad y calidad de distintos tipos de recursos con los que cuentan las escuelas, que sirven de soporte para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje (CIPPEC, 2004; Llach y Schumacher, 2006; Krüger y Formichella, 2012; Krüger, 2013). Luego, los resultados académicos que exhiben los distintos tipos de

escuelas son dispares, debido a la compleja interrelación entre las características de sus estudiantes y los factores escolares.

La literatura abocada al estudio de esta temática en el país ha hallado que uno de los ejes centrales en la configuración de circuitos educativos es el tipo de gestión. Las escuelas privadas en general presentan una mayor disponibilidad y calidad de distintos tipos de recursos, atienden a un alumnado con condiciones de demanda educativa más favorables y alcanzan, en promedio, mejores logros que las estatales^{1*}. Asimismo, al interior de cada una de estas redes escolares se observan diferencias sustanciales vinculadas a las características socioeconómicas de la población estudiantil. Así, en el circuito privado, los aranceles cobrados -asociados a la percepción o no de subvenciones estatales, y a su monto, por parte de los establecimientos- son un factor de diferenciación del perfil del alumnado. En el sector estatal también se registran disparidades que pueden asociarse, en parte, a la localización de las escuelas, en contextos urbanos cada vez más segregados.

En este contexto previo de diferenciación en las condiciones de escolarización que enfrentan los distintos grupos sociales, la irrupción de la pandemia ha introducido nuevas formas de desigualdad y resignificado las existentes. Comienza a realizarse una intensa producción académica en el país que intenta dar cuenta de dichos efectos, y que apunta a una profundización de la inequidad que persistirá en el mediano y largo plazo (Álvarez y otros, 2020). En tal sentido, la educación no presencial propuesta durante el primer año de la pandemia reflejó una escolarización diferencial en función de la clase social de pertenencia, tipo de escuela, zona de residencia, región y territorio (Cabrera, Pérez y Santana, 2020).

En parte, ello responde a que, como señala Dussel (2020), la pandemia produjo la “domiciliación” de lo escolar, trasladándolo hacia el espacio doméstico. Se vuelve evidente que las posibilidades de las familias para acompañar y sostener los procesos educativos en el seno del hogar se asocian a su capital económico y educativo, a sus habilidades socio-cognitivas y socioafectivas, así como a la profundidad de los impactos económicos y emocionales de la pandemia y la crisis (Formichella y Krüger, 2020; Naciones Unidas, 2020; ODSA, 2020; UNICEF Argentina, 2021). En especial, ha cobrado relevancia la brecha digital como un factor de desigualdad educativa, tanto en términos del acceso a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como de las competencias para su uso (Cabero Almenara, 2014; Alderete y Formichella, 2016; Artopoulos, 2020; Lloyd, 2020).

Al respecto, se vislumbran diferencias entre los distintos tipos de escuelas: investigaciones sobre la brecha digital y pandemia en Argentina destacan que en las escuelas de gestión privada se cuenta con los recursos tecnológicos suficientes para desarrollar las clases a

¹ No se pretende sugerir una relación de causalidad entre el tipo de gestión y los logros, ya que existe evidencia acerca de que los mejores resultados del sector privado responden principalmente al mejor perfil socioeconómico de su alumnado (Formichella y Krüger, 2013).

distancia en forma sincrónica y con la utilización plena de internet mediante el uso de computadoras, mientras que en las escuelas públicas se tienen menores recursos tecnológicos, la mayoría de los docentes dictan clases asincrónicas y les dejan el material a sus estudiantes en grupos de WhatsApp o en formato de papel (Narodowski, Volman y Braga, 2020).

De diversas maneras, el mero hecho de que los alumnos más vulnerables se encuentren concentrados en ciertos circuitos escolares, permite esperar en los mismos mayores dificultades para acompañar exitosamente las trayectorias educativas y mayores brechas a futuro en los resultados (Formichella y Krüger, 2020). Además, si bien la capacidad de respuesta de las escuelas dependerá en gran medida de la creatividad, predisposición o trabajo en equipo de su personal -las cuales podrían estar distribuidas de manera igualitaria- cabe suponer que las desigualdades previas en distintos tipos de recursos escolares pueden condicionar las estrategias a implementar en el nuevo escenario.

Por último, cabe señalar que debido a la heterogeneidad de situaciones en los subsistemas educativos provinciales y locales, tanto al estudiar la segmentación educativa como los efectos de la pandemia por COVID-19, resulta de interés explorar lo que ocurre en distintos contextos subnacionales. Asimismo, la escasez de investigaciones para los aglomerados de menor tamaño localizados al interior de las provincias, lleva a preguntarse si las tendencias registradas a nivel de todo el país o para el Área Metropolitana de Buenos Aires se replican también en ciudades intermedias como Bahía Blanca.

3. Metodología

Se adopta un diseño metodológico multimétodo que permite complementar estrategias cuantitativas y cualitativas (Bericat, 1998, en Blanco y Pirela, 2016). A partir de cada uno de estos enfoques se abordan distintos aspectos del objetivo del trabajo, logrando perspectivas independientes pero complementarias del problema, y extrayendo resultados que se articulan finalmente en las conclusiones.

Análisis cuantitativo:

Mediante este enfoque se busca proveer evidencia en relación a la existencia de segmentación en el sistema educativo de nivel medio en la ciudad de Bahía Blanca. Para ello, se emplean principalmente los datos de una encuesta propia realizada en el marco del mencionado PGI en febrero del año 2019 a miembros del equipo directivo de 33 establecimientos de nivel medio de modalidad no especial. La misma se administró de manera online. Estos datos se complementan con los del Relevamiento Anual Educativo (RAE) 2017, de carácter censal, provistos por la Dirección de Información y Estadística de la Provincia de Buenos Aires.

En función de los antecedentes disponibles, se agrupa en primer lugar a las instituciones en dos segmentos: de gestión estatal y privada. Al interior de este último, se distingue a las que reciben importantes aportes estatales -80% o superior- de aquellas que no reciben aportes o lo hacen en un porcentaje bajo -menor al 80%-². Luego, al interior del sector estatal, se agrupa a los establecimientos según su clasificación como desfavorable o no desfavorable³, a modo de proxy de las condiciones de vida del sector en donde se encuentran localizados. Si bien dichas categorías no se derivan estrictamente del perfil socioeconómico de la población estudiantil de cada escuela, en general las instituciones con desfavorabilidad de Bahía Blanca atienden a alumnos de un origen social menos favorecido, como se muestra luego. Esto se debe a la configuración desigual del espacio urbano, tal que en las zonas céntricas y en ciertas áreas de la periferia de reciente desarrollo y buena accesibilidad, se concentran los estratos medios y altos de la población; mientras que en el resto de los sectores periféricos se ubican numerosos asentamientos y barrios populares, donde los indicadores de calidad de vida son peores (Prieto, 2017).

La distribución de la muestra de escuelas a partir de los ejes señalados se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 1. Distribución de la muestra de escuelas por tipo de establecimiento

Tipo de gestión	Diferenciación interna	Cantidad de establecimientos
Estatual	Sin desfavorabilidad	12
	Con desfavorabilidad	11
Privada	Subvención ≥80%	7
	Subvención <80%	3

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta realizada en el marco del PGI “Equidad Educativa (...)” en la ciudad de Bahía Blanca (2019).

Respecto de la representatividad de la muestra del relevamiento propio, cabe mencionar que la misma cubre a un 41,8% de las escuelas de gestión estatal y a un 43,5% de las escuelas de gestión privada de nivel medio. Asimismo, la distribución por tipo de gestión y porcentaje

² Para simplificar, a lo largo del texto nos referiremos a escuelas privadas subvencionadas y no subvencionadas, aunque estas últimas incluyen a escuelas con aportes menores al 80%.

³ Según la Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Bs. As., la desfavorabilidad es una de las clasificaciones de los establecimientos de enseñanza en función de su ubicación y/o dificultades de acceso. Tanto la ubicación como las dificultades de acceso generan condiciones de trabajo diferenciales para los docentes, por ello reciben una bonificación según la siguiente escala: i) Normal, 0%; ii) Desfavorable I, 30%; iii) Desfavorable II, 60%; iv) Desfavorable III, 90%; v) desfavorable IV, 100%; vi) Desfavorable V, 120%. Las escuelas estatales relevadas se encuentran todas en las primeras tres categorías. (<https://abc.gob.ar/>)

de subvención de las escuelas reproduce la distribución del universo de escuelas: aproximadamente un 30% de las instituciones son de gestión privada y, entre ellas, el 70% recibe una subvención del 80% o superior.

La estrategia consiste de elaborar estadísticas descriptivas para caracterizar los cuatro tipos de instituciones a partir de las siguientes dimensiones, que han sido empleadas por la literatura para estudiar la segmentación educativa (Llach y Schumacher, 2006; Krüger, 2013): i) Perfil socioeconómico del alumnado; ii) Recursos materiales y contexto ambiental; iii) Recursos humanos; iv) Vínculos y clima escolar; v) Trayectoria educativa.

Análisis cualitativo

Mediante este enfoque se aborda la segunda parte del objetivo del estudio: indagar en el posible impacto de la pandemia y las medidas asociadas en las desigualdades educativas preexistentes. Para ello se utiliza como insumo a una serie de entrevistas semiestructuradas realizadas, en el marco de los mencionados proyectos, a miembros de los equipos directivos de 16 escuelas de nivel medio en la ciudad durante el segundo semestre del 2020. Las mismas se realizaron de manera virtual, y los actores fueron seleccionados a través de un muestreo teórico, realizando una “selección basada en criterios” (LeCompte y Preissle, 1993, pág. 69, en Maxwell, 1996), tal que, sin perseguir una representación estadística, se pudiera conocer la perspectiva de los directores de distintos tipos de escuelas (considerando el tipo de gestión, la localización, la modalidad, entre otros atributos). Así, 6 de las escuelas son de gestión privada (2 no subvencionadas y 4 subvencionadas) y 10 de gestión estatal (4 con desfavorabilidad y 6 sin esta característica). La cantidad de entrevistas realizadas se vincula con el criterio de saturación: se llevaron a cabo entrevistas hasta el punto en el que una nueva entrevista no ofrecía información adicional (Martínez Salgado, 2012)

Tal como explica Lopezosa (2020), las entrevistas representan el insumo necesario para profundizar el análisis sobre la temática estudiada. A partir de los objetivos de investigación, se sistematiza la información provista por las desgrabaciones, se buscan los elementos coincidentes (y aquellos que no) entre las mismas y se proponen ejes que propicien la interpretación y comprensión del fenómeno.

4. El contexto previo: la segmentación del sistema educativo en la ciudad

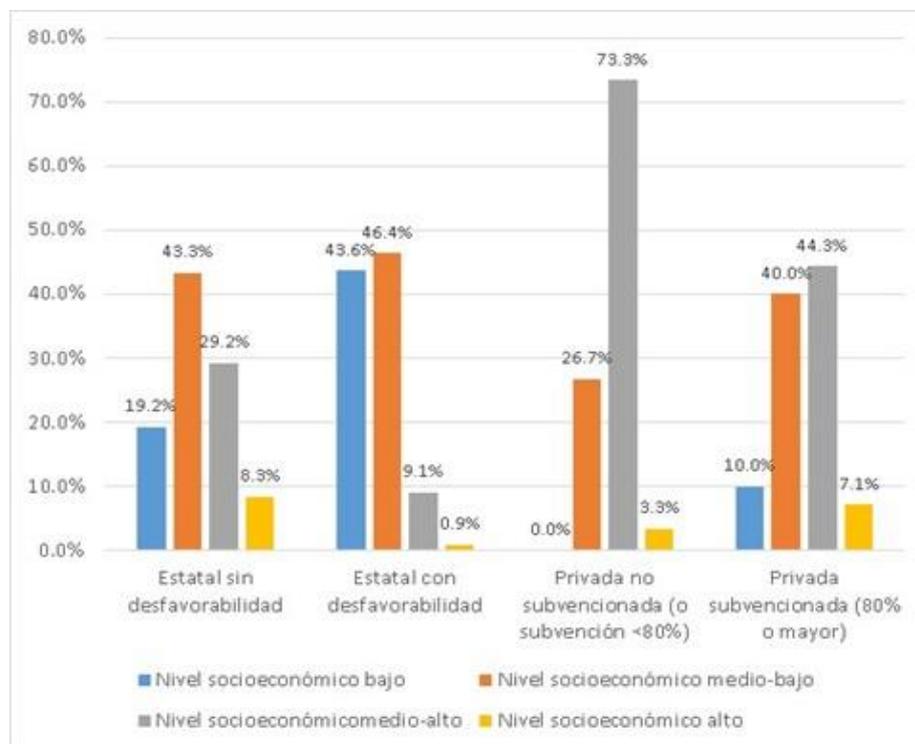
En este apartado se busca proveer evidencia de las disparidades en las condiciones de escolarización que enfrentaban los jóvenes que asistían a distintos tipos de escuelas secundarias en la ciudad antes de la irrupción de la pandemia.

4.1 Perfil socioeconómico del alumnado

Una de las preguntas que se les realizó a los directivos de las escuelas es qué proporción de su alumnado consideraban que provenía de un medio social cuyo nivel socioeconómico (NSE)

podría considerarse bajo, medio-bajo, medio-alto y alto. En el Gráfico 1 se presenta la media de dichos porcentajes para cada uno de los tipos de escuela:

Gráfico 1. Composición socioeconómica de la población estudiantil de cada tipo de escuela



Fuente: elaboración propia con base en la encuesta realizada en el marco del PGI “Equidad Educativa (...)” en la ciudad de Bahía Blanca (2019). *Nota:* los valores surgen de la percepción de los directivos encuestados.

Puede observarse que, en promedio, los directivos de las escuelas estatales sin desfavorabilidad indican que un 62,5% de su matrícula proviene de un hogar de NSE bajo o medio-bajo; mientras que esta proporción asciende al 90% en las escuelas con desfavorabilidad; al 26,7% en las privadas no subvencionadas, y al 50% en las privadas subvencionadas. La contracara de estas cifras es que los encuestados del sector privado perciben que es mayor la proporción de alumnos de NSE medio-alto o alto (76,6% en las no subvencionadas y 51,4% en las subvencionadas) que los del sector estatal (37,5% en las no desfavorables y 10% en las desfavorables). Por otro lado, la mayor diversidad en la población estudiantil parece encontrarse en las escuelas estatales sin desfavorabilidad y en las privadas subvencionadas, siendo bastante similar la composición del alumnado entre estos dos tipos de escuelas.

Entonces, la información disponible permite vislumbrar disparidades relevantes en el perfil socioeconómico promedio de los alumnos que asisten a cada uno de los grupos de escuelas. Además de las brechas entre los sectores estatal y privado, se aprecian diferencias al interior

de cada uno de dichos segmentos, que se encuentran en sintonía con los antecedentes y con la expresión territorial de las desigualdades en la ciudad.

4.2 Recursos materiales y contexto ambiental

En la siguiente tabla se presentan distintos indicadores que ilustran las disparidades entre los cuatro tipos de escuelas en relación a la cantidad y calidad de diversos espacios, equipos e insumos de los que disponen:

Tabla 2. Caracterización de los recursos materiales de cada tipo de escuela

	Estatal sin desfavorabilidad	Estatal con desfavorabilidad	Privada no subvencionada	Privada subvencionada
Problemas ambientales en la zona	33,3%	36,4%	0%	14,4%
Estado del mobiliario bueno o muy bueno	58,3%	54,5%	100%	100%
Dispone de laboratorio de ciencias	58,3%	45,5%	66,7%	57,1%
Laboratorio de ciencias en estado bueno o muy bueno	71,4%	60%	100%	100%
Dispone de laboratorio de informática	66,7%	45,4%	66,7%	85,7%
Laboratorio de informática en estado bueno o muy bueno	100%	80%	100%	83,3%
Acceso a Internet para alumnos	75%	45,5%	100%	85,7%

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta realizada en el marco del PGI “Equidad Educativa (...)” en la ciudad de Bahía Blanca (2019).

En primer lugar, puede señalarse que la presencia de problemas relevantes en el entorno donde se encuentra localizada la escuela (como basurales o zonas inundables) resulta más importante en el sector estatal, siendo levemente más pronunciada en el grupo con desfavorabilidad.

Respecto del estado del mobiliario, los directivos de las escuelas privadas lo encuentran bueno o muy bueno en su totalidad, mientras que menos del 60% de sus pares en escuelas estatales comparte dicha apreciación (nuevamente, con una leve diferencia a favor de las escuelas sin desfavorabilidad).

La disposición de espacios relevantes como un laboratorio de ciencias o informática es también más frecuente entre las escuelas privadas, así como la consideración de que los

mismos se encuentran en un buen o muy buen estado general. Las escuelas estatales con desfavorabilidad presentan en este sentido una clara desventaja.

Por último, en relación al acceso a las TIC, la probabilidad de disponer de Internet en la escuela es del 100% si se asiste a una de las escuelas privadas no subvencionadas encuestadas, y la misma va decreciendo si se asiste a una institución privada subvencionada, a una estatal sin desfavorabilidad y, finalmente, a una estatal con desfavorabilidad.

4.3 Recursos humanos

A continuación, se describen algunos aspectos cuantitativos y cualitativos relativos al personal docente y no docente de los distintos establecimientos:

Tabla 3. Caracterización de los recursos humanos de cada tipo de escuela

	Estatal sin desfavorabilidad	Estatal con desfavorabilidad	Privada no subvencionada	Privada subvencionada
Déficit de profesores (bastante o mucho)	0%	0%	33,3%	28,6%
Escasez de personal auxiliar (bastante o mucho)	41,7%	50%	33,3%	33,3%
Equipo de orientación escolar*	75%	63,6%	66,7%	57,1%
Directivos con formación específica	72,7%	27,3%	33,3%	100%
Proporción de profesores titulares (promedio)	70,7%	66,5%	92,1%	91,4%
Bajas expectativas de profesores (bastante o mucho)	50%	63,6%	33,4%	33,3%

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta realizada en el marco del PGI “Equidad Educativa (...)” en la ciudad de Bahía Blanca (2019). *Nota:* *Dispone de equipo ya sea como planta de la escuela o compartido con otras.

En principio, respecto de la disponibilidad de recursos, los directivos de escuelas privadas señalan algunas deficiencias en la cantidad de docentes, mientras que esto no aparece como un problema entre las escuelas estatales. Sí se manifiesta, en estas últimas y en mayor medida que en las privadas, una escasez de personal auxiliar.

Por otra parte, las brechas en relación a la presencia de un equipo de orientación escolar son a favor de las escuelas estatales. Entre ellas, las escuelas sin desfavorabilidad disponen en mayor medida de este recurso. También se observan ciertas diferencias entre las escuelas privadas.

Respecto de la formación de los directivos, no son tan claras las diferencias entre las escuelas estatales y privadas tomadas como un conjunto, pero sí hay notorias disparidades entre los grupos de escuelas en su interior. En este sentido, las escuelas estatales con desfavorabilidad son las que tienen una menor proporción de directivos con formación específica en dirección o administración de instituciones educativas.

En cuanto a la estabilidad de la planta docente, nuevamente son las escuelas estatales con desfavorabilidad las que se encuentran peor posicionadas, seguidas por aquellas sin desfavorabilidad. En las privadas, la proporción de profesores titulares supera en ambos casos al 90%.

Por último, se visualizan disparidades en la medida en que las expectativas de los docentes respecto de los logros de sus alumnos puedan representar un problema en cada tipo de institución. Nuevamente, gran parte de los directivos de las escuelas estatales con desfavorabilidad lo señalan como un problema, seguidos por sus pares en escuelas sin desfavorabilidad. En las escuelas privadas solo un tercio lo considera relevante.

En suma, si bien se advierten ciertas diferencias, no parece existir una correspondencia estricta entre las categorías empleadas para agrupar a las escuelas y la cantidad o las características de sus recursos humanos. En general, sin embargo, los resultados sugieren que las escuelas estatales con desfavorabilidad se encuentran peor posicionadas, con mayor escasez de personal auxiliar, directivos sin formación específica, menor estabilidad y bajas expectativas del personal docente.

4.4 Vínculos y clima escolar

En la siguiente tabla se presentan algunos indicadores que buscan reflejar cuestiones relativas al vínculo entre la escuela y las familias, a la calidad del ambiente y las relaciones internas, y a la oferta de actividades que permitan una mayor presencia de la escuela en distintos ámbitos de la vida de sus alumnos.

Tabla 4. Caracterización de los vínculos y el clima escolar en cada tipo de escuela

	Estatal sin desfavorabilidad	Estatal con desfavorabilidad	Privada no subvencionada	Privada subvencionada
Presencia de cooperadora o grupo de padres colaboradores	66,7%	63,6%	0%	42,9%
Débil vínculo familia/escuelas (bastante o mucho)	80%	44,5%	0%	42,9%
Ofrece alguna actividad extracurricular*	50%	30%	66,7%	100%

Alumnos con problemas de ausentismo (bastante o mucho)	63,6%	72,7%	33,4%	0%
--	-------	-------	-------	----

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta realizada en el marco del PGI “Equidad Educativa (...)” en la ciudad de Bahía Blanca (2019). *Nota:* *además de actividades de apoyo escolar.

La participación en la cooperativa o grupo de padres colaboradores es una forma en que las familias suelen involucrarse en la vida escolar, y esto se encuentra en mayor medida en las instituciones estatales, en las que dichos organismos tienen un rol relevante en la recaudación de fondos para distintos gastos operativos. Sin embargo, es en dichas escuelas donde los directivos señalan como un problema importante a la existencia de un débil vínculo entre las familias y las escuelas, en mayor medida que en las escuelas privadas.

Por otro lado, la oferta de actividades extracurriculares podría ser una forma de fomentar el interés de los alumnos por la escuela e incrementar el tiempo que pasan en la institución, y aquí se observa que las escuelas estatales tienen una menor oferta de dichos espacios.

Finalmente, los problemas de ausentismo se verifican en mayor medida entre las escuelas estatales y, especialmente, entre aquellas con desfavorabilidad.

4.5 Trayectoria educativa

Como última dimensión para indagar en las disparidades entre los grupos de escuelas, se presentan algunos indicadores de los resultados académicos de sus alumnos. Cabe aclarar que no se pretende plantear aquí una relación de causalidad entre las demás características escolares analizadas o el tipo de gestión y los logros educativos, ya que estos últimos son consecuencia de complejos procesos de enseñanza y aprendizaje en el que intervienen múltiples factores. Resultan centrales las características de la población estudiantil en cada tipo de escuela, así como los requisitos formales e informales establecidos para la permanencia y promoción, o las estrategias familiares implementadas en cada caso, lo cual amerita un análisis más profundo. Por ende, los indicadores se presentan solo a modo de describir las desigualdades presentes en el sistema educativo local en el contexto previo a la pandemia.

Tabla 5. Resultados educativos promedio en cada tipo de escuela

	Estatal sin desfavorabilidad	Estatal con desfavorabilidad	Privada no subvencionada	Privada subvencionada
Tasa de sobreedad (promedio)	32,2%	49,3%	13,5%	8,7%
Proporción de repitentes (promedio)	6,1%	15,2%	0%	3,2%

Tasa de abandono interanual (promedio)	5,1%	6,8%	1,5%	3,0%
Tasa de promoción efectiva (promedio)	82,9%	70,7%	92,8%	90,5%
Expectativa estudios superiores	66,5%	40,5%	83,3%	76,4%

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta realizada en el marco del PGI “Equidad Educativa (...)” en la ciudad de Bahía Blanca (2019).

Respecto a la permanencia y promoción de los alumnos, se aprecian claras diferencias entre los sectores de gestión estatal y privada, a favor de este último. Allí, la combinación de menores tasas de sobreedad y repitencia y menor abandono se traduce en mayores tasas de promoción efectiva. Asimismo, se registran disparidades notorias entre las escuelas estatales con y sin desfavorabilidad, siendo los indicadores más favorables en el segundo caso.

Finalmente, ante la consulta acerca de la proporción de alumnos del último año que consideraban continuaría sus estudios en el nivel terciario o universitario, las respuestas de los directivos fueron muy distintas: las máximas expectativas de continuidad se observan en las escuelas privadas no subvencionadas y, las mínimas, en las estatales con desfavorabilidad.

5. Las consecuencias de la pandemia

El análisis de las entrevistas se organiza a partir de diferentes ejes temáticos, definidos como dimensiones vinculadas a desigualdades nuevas en educación o desigualdades existentes que se acrecentaron con la pandemia y las medidas asociadas.

5.1 Los recursos

Tanto los ingresos de las familias como de las escuelas se vieron afectados por el estancamiento económico que vino aparejado al ASPO; los de las familias de modo directo y los de las escuelas de forma indirecta por las menores contribuciones de las primeras. Esto se observó en la disminución de los aportes a las cooperadoras en el caso de las escuelas de gestión estatal y en la reducción de la cobrabilidad de las cuotas en el caso de las escuelas de gestión privada. Como consecuencia, se evidenciaron dificultades en el mantenimiento de los establecimientos y en el cumplimiento de diferentes obligaciones por parte de las escuelas.

“Tenemos un montón de aristas para abarcar donde la cooperadora da respuesta y este año con el ASPO los ingresos han sido menores” (Escuela de gestión estatal, con desfavorabilidad).

“No siempre alcanzan los recursos, son las menos. Los recursos ya sea que tengas todos los aportes o no tengas, no siempre alcanzan (...) No alcanzan, la

pandemia lo puso de manifiesto” (Escuela de gestión estatal, sin desfavorabilidad).

“Todo se basa en los aportes de las familias, de la cuota. Este año fue difícil, (...) mucho papá con problemas para pagar la cuota, lo cual el colegio estuvo muy al lado de las familias. E hizo, digamos, reducciones” (Escuela de gestión privada, sin subvención).

“...cuesta sostener algunas cuestiones cuando la cobrabilidad baja tanto...” (Escuela de gestión privada, subvencionada).

Asimismo, la crisis económica generó no sólo que las familias que ya recibían algún tipo de asistencia del Estado requirieran un mayor apoyo, sino que nuevas familias demandaran ayuda.

“En nuestro caso nosotros arrancamos a principio de abril entregando 82 bolsones con la primera entrega. Ayer entregamos 272 bolsones en la segunda entrega” (Escuela de gestión estatal, sin desfavorabilidad).

“Empezamos con 22 familias y a medida que esto fue avanzando y el contexto de ASPO se mantuvo, notamos que empezaron a aparecer necesidades de otras familias que no eran alcanzadas por el servicio de alimentación escolar” (Escuela de gestión estatal, con desfavorabilidad).

“Y esto se sumó a experiencias que en la técnica no existían, como la entrega de bolsones, nos teníamos que organizar porque las familias empezaron a estar muy mal, en mayo se empezó a sentir mucho” (Escuela de gestión estatal, sin desfavorabilidad).

“Nosotros no tenemos comedor, ni siquiera tenemos cocina. Ahora sí estamos entregando los bolsones de alimentos, pero no tenemos comedor. Si bien hay chicos con necesidades, se nota más ahora, antes no era tanto.” (Escuela de gestión estatal, con desfavorabilidad).

Así, los equipos docentes de las escuelas, y de modo más acentuado los de aquellas que atienden una población más vulnerable, se encontraron enfrentando un doble desafío en medio de la pandemia: la continuidad pedagógica y la contención a las familias. Como puede vislumbrarse en los extractos de las entrevistas que se presentan a continuación, esta situación estuvo mayormente presente en las escuelas de gestión estatal, aunque no fue exclusiva de estas.

“Al principio (de la pandemia) se consultó a todas las familias, podían acceder al plan de continuidad pedagógica. Se hizo un sondeo para saber dónde estábamos

parados. Después muchos se pusieron en contacto por situaciones económicas, por situaciones particulares, se los acompañó en los casos de que un chico pueda quedar afuera de la escuela por razones económicas. La escuela becó a muchos estudiantes que no estaban contemplados. Las familias tienen mucho contacto con los preceptores, con los equipos de gestión” (Escuela de gestión privada, con subvención).

“(…) muchas escuelas tenemos esto, de tener dos entregas al mes de bolsones de alimentos. Donde vemos muchas familias (…) ahí te plantean situaciones que les pasan” (Escuela de gestión estatal, sin desfavorabilidad).

“Los bolsones de alimentos que entregamos, son 105, los armamos en la escuela, muchos colaboran...van los docentes y colaboran y lo hacen por la escuela, por ese sentido de pertenencia...” (Escuela de gestión estatal, con desfavorabilidad).

“También estamos viendo muchas muchas necesidades económicas y estamos trabajando con ellas (...) este año los bolsones del gobierno y también unas empresas del polo nos donaron bolsones de alimentos” (Escuela de gestión estatal, sin desfavorabilidad).

Asimismo, esta situación ha llevado a que muchos estudiantes destinen tiempo a trabajar, en parte porque le dedican menos tiempo a la escuela, pero principalmente por necesidad.

“Este año hemos visto que muchos alumnos están trabajando por necesidad en la mayoría de los casos o por cuestión de que tienen tiempo, porque el padre considera que le sobra el tiempo y bueno, que a la mañana trabaje y a la tarde haga las tareas de la escuela” (Escuela de gestión estatal, sin desfavorabilidad).

“De los chicos más grandes me sorprendió que muchos tuvieron que salir a trabajar” (Escuela de gestión estatal, sin desfavorabilidad).

5.2 Acceso a las TIC

En términos generales, el acceso a las TIC tiene que ver con la disponibilidad de dispositivos y de conectividad a Internet (Van Deursen y Van Dijk, 2009). En el caso particular del sistema educativo, se refiere tanto a la disponibilidad en las escuelas como en los hogares de docentes y estudiantes. Si bien ambas son herramientas reconocidas como favorables en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Formichella y otros, 2020), en el contexto de la educación virtual o en línea que vino aparejado al ASPO, se volvieron más preponderantes (Exposito y Marzolier, 2020). De igual modo, las diferencias en acceso a las TIC previas a la pandemia se vieron profundizadas (Puiggrós, 2020), cuestión que quedó de manifiesto en palabras de los entrevistados.

Con respecto a la disponibilidad de TIC en los hogares de los estudiantes, los directivos de algunas escuelas la presentan como una barrera a la continuidad pedagógica.

“Por allí, lo único que podría garantizar la continuidad es si todos tuvieran buena conectividad, entonces podrías hacer más reuniones virtuales. Hay chicos que no pueden acceder a reuniones virtuales (...) Ellos con sus celulares pueden bajar lo mínimo” (Escuela de gestión estatal, con desfavorabilidad).

“Tenemos algunas computadoras del pañol de herramientas, y ahora están en la casa de los chicos...(pero) Tenemos más de 1200 alumnos y algunas compus en el pañol” (Escuela de gestión estatal, con desfavorabilidad).

“Hemos buscado un montón de estrategias para que todos los chicos tengan continuidad pedagógica. Hay profes que trabajan con classroom, pero bueno la realidad es que no todos los chicos tienen acceso al classroom. Entonces se implementó el mail, después los grupos de whatsapp, que es lo que más funciona. Lo que más manejan los chicos y los profes son los grupos de whatsapp. Después vinieron los cuadernillos para aquellos que no tenían conectividad, pero los cuadernillos proponen actividades que no son las mismas que están desarrollando los profesores. Entonces descartamos los cuadernillos y estamos trabajando con una fotocopidora que está a la vuelta de la escuela, entonces los chicos que no tienen conectividad van y buscan las tareas en la fotocopidora. Y aquellos que no tienen dinero para pagarlas, las paga la cooperadora.” (Escuela de gestión estatal, con desfavorabilidad)

“...ahora con la pandemia es todo este tema, se te hace muy difícil porque la gente que vivía en Saladero, Villa Serra, todo eso, tienen una conectividad muy mala. Entonces no podés compararlo con aquel que vive ponele en Villa Hipódromo, por decirte algo, o en Patagonia. Se te hace tan difícil, tan complejo” (Escuela de gestión estatal, sin desfavorabilidad).

“Muchas familias no tenían ni siquiera agua en las casas. O sea partimos de que cómo voy a decirle a un chico conéctate y hacé la tarea cuando el chico me está mostrando que ni siquiera tiene una canilla para sacar agua y tiene que ir a un surgente para bañarse. Esa situación la tuvimos en la escuela, los recursos no alcanzan, no es suficiente” (Escuela de gestión estatal, sin desfavorabilidad).

En este sentido, algunos entrevistados de escuelas de gestión estatal manifestaban que se acudió al uso del WhatsApp como herramienta para llegar a los hogares, ya que su disponibilidad mediante teléfonos móviles se encuentra más popularizada que la de otras formas de conectividad mediante computadoras o tablets. De este modo, puede observarse

una brecha relacionada al modo de conexión entre docentes y estudiantes, tal como lo han señalado otros autores (Nadorowski, Volman y Braga, 2020; Romero, Krichesky y Zacarías, 2021).

“Las preceptoras tenían los teléfonos de whatsapp, de los profesores y de los chicos. Entonces se habló con los profesores (...) La mayoría dio su teléfono, no tuvo drama, algunos tienen el mail. Se organizó bastante rápido. Sí costó, costó. Porque había que tener a todos enganchados, nosotros necesitábamos tener a todos conectados, vinculados” (Escuela de gestión estatal, sin desfavorabilidad).

“Algunos inician con google classroom o zoom, y muchos docentes se dieron cuenta que igualmente no obtenían resultados. Hasta que llegaron algunos a sacrificar y llegar al whatsapp; porque una población muy grande de nuestra población, el whatsapp era la solución” (Escuela de gestión estatal, con desfavorabilidad).

“Muchas veces aquellos que no pueden tener en el domicilio un buen acceso a internet o no tienen los dispositivos necesarios, el equipo de orientación escolar les alcanza (el material) de alguna manera, o vía Whatsapp...” (Escuela de gestión privada, subvencionada).

Sin embargo, otros entrevistados, o no mencionan la disponibilidad de TIC en los hogares de sus estudiantes como una problemática o explícitamente manifiestan que no ha representado una cuestión a resolver, específicamente, algunos directivos de escuelas de gestión privada y escuelas de gestión estatal preuniversitarias.

“No hemos tenido la necesidad de llevar los cuadernillos del Seguimos Educando, porque no hay problemas de conectividad” (Escuela de gestión privada, subvencionada).

“No usamos cuadernos de comunicados hace rato y entonces, bueno nosotros tenemos una forma de comunicación que es el correo electrónico. Entonces todas las comunicaciones son por correo, excepto las más directas que son por teléfono. Entonces las mayorías generalmente responden.” (Escuela de gestión estatal, preuniversitaria).

Otra cuestión que se ha resaltado en las entrevistas es el acceso a las TIC por parte de los docentes, quienes para llevar a cabo su trabajo necesitaron herramientas que antes del ASPO, si bien podían ser utilizadas, no eran imprescindibles como lo fueron luego. Así, se rescatan diversas situaciones, desde docentes que ya contaban con todo lo necesario, docentes que tuvieron que equiparse con sus propios recursos, hasta docentes que tuvieron que ser asistidos desde las instituciones para ello.

“... fue esfuerzo personal de cada docente el tema de tener que renovar su acceso a la tecnología...” (Escuela de gestión privada, subvencionada).

“Tuvimos que ir a las casas de los profes a acercarles una netbook” (Escuela de gestión estatal, con desfavorabilidad).

“No tanto (problema) el acceso a la tecnología o a internet, porque no nos hemos encontrado en la escuela con docentes que hayan manifestado que no tenían computadora o que no tenían internet, pero sí poder trabajar de una manera diferente (Escuela de gestión estatal, sin desfavorabilidad).

Kessler (2002) reconoce a los docentes como parte de una misma clase social, una clase media empobrecida. No obstante, en el contexto de pandemia pudieron disponer de los recursos tecnológicos suficientes para dictar sus clases no presenciales y no se observaron diferencias entre docentes de distintas escuelas.

5.3 Uso de las TIC

La cuestión del acceso a las TIC es condición necesaria, pero no suficiente para hacer un buen uso de las mismas. Van Deursen y Van Dijk (2009) explican que el uso de las TIC se refiere al modo y los fines en que se utilizan. Así, a partir de las entrevistas se vislumbra que existen discrepancias en las capacidades de uso entre los docentes y también entre los estudiantes.

“Tuvimos inconvenientes de profes que no estaban capacitados para enseñar online, virtual, hubo que acompañarlos, asistirlos, enseñarles a armar un Classroom, una casilla de mail. Reeducar a los chicos a trabajar con esto, a las familias” (Escuela de gestión estatal, sin desfavorabilidad).

“(...) nosotros llegamos a un viernes de marzo y el lunes estábamos todos en Zoom. La directora no tenía ni idea de lo que era un Zoom. Ese sábado y domingo fue mortal. Fue mortal porque tenemos un profesional en toda el área técnica y nos enseñó mañana, tarde y noche cómo hacerlo, estaban todos en zoom” (Escuela de gestión privada, sin subvención).

“El tema es que muchos docentes, por ahí, no tenían gran manejo de estas tecnologías que estamos utilizando ahora.” (Escuela de gestión privada, subvencionada).

“Nosotros, la educación técnica, tiene una facilidad, trabajamos mucho con la tecnología, sobre todo en el ciclo superior” (Escuela de gestión estatal, con desfavorabilidad).

“Lo que hicimos nosotros es habilitar la gente de sistemas de cómputos, a todos los profes que le faltaba página de Moodle se habilitaron para todos los docentes. Los docentes de distintas jurisdicciones usaron Classroom, Whatsapp, mucha gente no sabía usar Moodle” (Escuela de gestión estatal, preuniversitaria).

“Muchos profes manifestaban que no sabían cómo utilizar Classroom, Edmodo, Zoom, y Jitsi y nos pidieron tiempo para acomodarse, nosotros fuimos también compartiendo tutoriales (...) Estuvimos atentos todos, docentes y directivos para resolverlo (Escuela de gestión privada, sin subvención)

Uno de los factores que marcó la diferencia en la capacidad de uso de las TIC fue la edad de los docentes, siendo los jóvenes los más predispuestos a utilizar tecnologías y los más habituados a hacerlo también.

“Yo te puedo decir que el primer mes fue muy difícil porque hubo que modificar la forma de trabajo abruptamente y hubo una cuestión por la brecha generacional. Por ahí, los que tenemos alrededor de 40 años o menos, estamos más acostumbrados a trabajar online, entonces no nos resultó tan difícil adaptarnos a esta forma de trabajo (...) Hubo resistencia a trabajar con el aula virtual. Pero bueno, fue algo que se fue trabajando con el equipo de gestión y con el equipo de informática para que pudieran, de alguna manera, adaptarse a esta forma de trabajo (Escuela de gestión estatal, sin desfavorabilidad).

“Los docentes, muchos, más jóvenes sobre todo, están más a tono con todo lo tecnológico, otros tantos se sumaron y siguen sin conocer demasiado pero se actualizaron enseguida, y hay una porción de docentes que siguen siendo reticentes” (Escuela de gestión estatal, sin desfavorabilidad).

Ahora bien, los docentes no fueron los únicos que tuvieron que adaptarse y capacitarse; de las entrevistas se desprende que los estudiantes y los adultos que conforman sus entornos también necesitaron hacerlo, por lo que puede pensarse que dicha adaptación estuvo signada por las diferencias propias entre éstos. Y dada la segregación existente previa a la pandemia, es razonable pensar que estudiantes que habitan hogares con menor nivel educativo y cultural han afrontado el reto del uso de TIC en la pandemia con cierta desventaja.

“...había como un prejuicio armado de que los chicos manejaban la tecnología (...) Y la verdad es que los chicos no saben usar la tecnología para los fines educativos, ellos usan las redes sociales” (Escuela de gestión estatal, sin desfavorabilidad).

“...(fue necesario) reeducar a los chicos a trabajar con esto, a las familias” (Escuela de gestión estatal, sin desfavorabilidad).

Otra cuestión que se impuso como barrera en el uso de las TIC fue la motivación de los estudiantes a la hora de conectarse, la cual estuvo afectada tanto en los estudiantes de menor nivel socioeconómico como en el resto.

“Hay falta de motivación en el aula, porque les ha costado incorporarse a los Zooms, aceptar el recurso que tienen presente. Nosotros hicimos muchos Zooms con los chicos para generar otro tipo de espacio y no participaban mucho, ha costado la participación de ellos”. (Escuela de gestión estatal, sin desfavorabilidad).

“...nosotros también vimos otras situaciones de chicos y de chicas que no podían con la virtualidad, por más que tuvieran la posibilidad de acceder, no podían con eso” (Escuela de gestión estatal, sin desfavorabilidad).

“Me pregunto con mucha preocupación, que estará pasando con esos chicos de los que no sé nada: que entregan poco, que hacen menos, que se conectan muy de vez en cuando...” (Escuela de gestión privada, subvencionada).

5.4 El vínculo con los estudiantes

Un elemento relevante que emerge de las entrevistas es la dificultad de mantener un vínculo emocional entre los docentes y los estudiantes por medio de herramientas virtuales. Asimismo, dicha dificultad se acrecienta con quienes se conectan poco o directamente no se conectan, ya sea por falta de acceso a las TIC o por cuestiones motivacionales. De este modo, se genera una nueva brecha entre quienes tienen mayor y menor conectividad, pero relacionada a la contención emocional, siendo las emociones un elemento fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Marconi, 2017).

“...mirar y ver que ‘a este chico le está pasando algo... eso la virtualidad no te lo puede dar, una pantalla no te lo da” (Escuela de gestión estatal, sin desfavorabilidad).

“Hay cuestiones insustituibles como el vínculo que genera un docente en el aula, mirando a la cara a un alumno, pasando por los bancos, conversando en los recreos, respondiendo consultas” (Escuela de gestión estatal, con desfavorabilidad).

Asimismo, algunos docentes han tenido dificultades para entablar el vínculo mínimo necesario al momento de enseñar, mientras que para otros ha sido más natural transitar el tiempo de educar en medio del ASPO.

“Los profes no han soltado a los chicos (...) Y tenés algunos profes que por ahí se bajonearon, (...) Algunos están como si nada, dan tarea dos veces a la semana

como si nada, y no es como si nada. Hay profes que se han visto desbordados” (Escuela de gestión estatal preuniversitaria).

“Y los profes se han adaptado muy bien, tengo un profe de matemática de 6to año que estaba teniendo discontinuidades con los chicos, y lo encontré muy triste. Decía yo me siento inútil, necesito el pizarrón. No sé hacerlo de esta manera, entonces intentaba mandar videos. Estamos intentando ayudarlo. Pero el resto en general, bien. Las preceptoras están haciendo un trabajo increíble, hacen el nexo entre el profesor y los alumnos” (Escuela de gestión estatal, con desfavorabilidad).

“El vínculo con las familias en algún momento llega a ser muy diario, del día a día al ayudar, al ser una comunidad educativa no tan grande, de 150-180 chicos el vínculo con las familias es más directo por parte del preceptor, el equipo directivo. (...) Ese vínculo con la familia estuvo y está siempre” (Escuela de gestión privada, sin subvención).

6. Conclusiones

A lo largo de este trabajo se han analizado las desigualdades educativas en la ciudad de Bahía Blanca en el contexto previo a la pandemia de Covid-19 y la incidencia del ASPO, aparejado a ésta, sobre dichas desigualdades.

Una de las cuestiones que se observa, a partir de los datos previos a la pandemia, es la desigualdad en el perfil socioeconómico promedio de los estudiantes que asisten a cada tipo de escuela. Esto, sumado a que la escolarización se trasladó al seno de los hogares, hizo que se volvieran más relevantes las disparidades en los capitales económico, educativo y cultural de los que disponen las familias. Entonces, dado el contexto de segregación escolar previo a la pandemia, las escuelas que albergan estudiantes más vulnerables tuvieron una tarea más compleja a la hora de llevar adelante la continuidad pedagógica. En otras palabras, las diferencias de origen de los estudiantes hicieron que las posibilidades de enfrentar algunos de los desafíos vinculados al ASPO y a la educación remota fueran sumamente dispares.

En particular, esto quedó en evidencia en la dimensión del acceso a las TIC en el hogar. Mientras que la mayor parte de los directivos de las escuelas de gestión privada y de las escuelas preuniversitarias no lo definieron como un problema mayor, en las escuelas de gestión estatal apareció como una barrera determinante.

Algo similar ocurrió en relación al uso de las TIC, ya que los estudiantes que conviven en entornos de mayor nivel socioeconómico están rodeados por adultos que poseen mayores capacidades para utilizar adecuadamente la tecnología. Sin embargo, los problemas vinculados a la motivación para conectarse atravesaron a todos los estratos socioeconómicos. De este modo, si bien no fue un fenómeno totalmente homogéneo por las diferencias propias de los contextos, sí se evidenció más uniforme.

Por otra parte, las capacidades de uso de las TIC también estuvieron marcadas por la trayectoria previa que cada escuela tenía vinculada a las mismas. Mientras que algunas escuelas estaban más familiarizadas con su uso cotidiano, para otras, la mayoría, fue algo totalmente nuevo.

Aquí, y relacionado con la disponibilidad de recursos físicos escolares, se entrecruzan las dimensiones de acceso y uso de las TIC. No todas las escuelas contaban, previo a la pandemia, con gabinete de informática y conectividad disponible para los estudiantes. En este aspecto, las escuelas de gestión estatal con desfavorabilidad se encontraban claramente en desventaja.

Entonces, el punto de partida para hacer frente a la demanda de uso de TIC que provocó el ASPO estuvo marcado por desigualdades en las capacidades. Si bien el acceso a las TIC no es condición suficiente de un buen uso de las mismas, es condición necesaria. Así, quienes asistían a escuelas más equipadas y tenían experiencias previas de mayor contacto con el aprendizaje vinculado a la informática se encontraban mejor posicionados.

Con respecto a los docentes, no se detectaron discrepancias importantes en su acceso a las TIC, ya que la realidad que viven en sus hogares no parece mostrar discrepancias relacionadas al tipo de escuela en la que trabajan. La variable clave aquí fue la edad de los docentes, lo cual se observó en las capacidades de adaptación a la educación remota y al uso de las TIC. Las diferencias no se observaron en este caso entre las escuelas sino al interior de las mismas.

Sin embargo, cabe señalar que los docentes que trabajan en escuelas cuyos estudiantes viven situaciones socioeconómicas de mayor vulnerabilidad tuvieron que sortear mayores dificultades a la hora de hacer propuestas de trabajo remoto y, asimismo, muchos necesitaron destinar tiempo a actividades no pedagógicas, como la entrega de bolsones alimentarios. En dicho sentido, sí puede decirse que hubo desigualdades en la labor docente entre los diferentes tipos de escuelas, marcándose una clara brecha entre las de gestión privada y las estatales preuniversitarias en comparación con el resto de las de gestión estatal.

En otras palabras, la segregación previa a la pandemia afectó marcadamente las posibilidades de enfrentarla. Si bien los equipos docentes y directivos de todas las escuelas vieron alterada su labor y tuvieron el doble desafío de lograr la continuidad pedagógica y la contención a las familias, aquellos que trabajan en escuelas con una población más vulnerable tuvieron un desafío claramente mayor.

En suma, a un contexto inicial de condiciones de escolarización dispares entre las escuelas, se sumó que los actores del ámbito educativo se adaptaron de manera disímil. De este modo, si bien no se dispone de información vinculada a los resultados, es razonable pensar que la conjunción de estos dos elementos está ampliando las brechas en los logros escolares, con efectos que perdurarán en el tiempo. De algún modo, la clasificación de las trayectorias

educativas (avanzada, en proceso o discontinua) que se está desarrollando actualmente para evaluar el desempeño de los alumnos, da cuenta de esto.

7. Referencias bibliográficas

- Alderete, M. V y Formichella, M. M. (2016) El acceso a las TIC en el hogar y en la escuela: su impacto sobre los logros educativos. *Economía del Rosario*, 19 (2), 221-242. dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/economia/a.5626
- Álvarez, M.; Gardyn, N.; Iardevlevsky, A. y G. Rebello (2020). Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 25-43. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>
- Artopoulos, A. (2020). *¿Cuántos estudiantes tienen acceso a Internet en su hogar en Argentina?*. Buenos Aires: Observatorio Argentinos por la Educación.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Madrid: Ariel.
- Blanco, N., y Pirela, J. (2016). La complementariedad metodológica: Estrategia de integración de enfoques en la investigación social. *Espacios Públicos*, 19(45), 97-111. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/676/67646966005.pdf>
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO-Grupo Editor Latinoamericano.
- Bravo García, E., y Magis Rodríguez, C. (2020). La respuesta mundial a la epidemia del COVID-19: los primeros tres meses. Boletín sobre COVID-19. *Salud Pública y Epidemiología*, 1(1), 3-8. Recuperado de <https://bit.ly/3qQVZyy>.
- Cabrera, L., Pérez, C. y Santana, F. (2020). ¿Se Incrementa la Desigualdad de Oportunidades Educativas en la Enseñanza Primaria con El Cierre Escolar por el Coronavirus?. *International Journal of Sociology of Education, Special Issue: COVID-19 Crisis and Socioeducative Inequalities and Strategies to Overcome them*, 27-52. <http://doi.org/10.17583/rise.2020>.
- CEPAL (2020). *COVID19 tendrá graves efectos sobre la economía mundial e impactará a los países de América Latina y el Caribe*. Comunicado de Prensa, CEPAL. Recuperado de <http://bit.ly/2Mf1atj>

CIPPEC (2004). *Los Estados provinciales frente a las brechas socio-educativas. Una sociología política de las desigualdades educativas en las provincias argentinas*. Buenos Aires: CIPPEC Área de Política Educativa.

Di Virgilio, M. M., y Serrati, P. (2019). *Las desigualdades educativas en clave territorial*. n UEICEE-GCABA y OEI. Zoom Educativo 3. UEICEE-GCABA y OEI. Recuperado de <https://oei.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/3-Desigualdad-educativa-DiVirgilio-Serrati-web.pdf>

Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, 15, 1-16.
<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16482.090>

Expósito, C. D. y Marzolier, R. G. (2020) Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22.
<https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>

Formichella, M. (2011). ¿Se debe el mayor rendimiento de las escuelas de gestión privada en la Argentina al tipo de administración? *Revista de la CEPAL*, 105, 151-166. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11362/11519>

Formichella, M., y Krüger, N. (2013). El fracaso escolar en el nivel medio argentino: ¿es menos frecuente en las escuelas de gestión privada debido a su administración? *Regional and Sectoral Economic Studies*, 13(3), 127-144. Recuperado de <https://www.usc.gal/economet/reviews/eers1338.pdf>

Formichella, M. y Krüger, N. (2020). Pandemia y brechas educativas: reflexiones desde la Economía de la Educación. *La investigación en ciencias sociales en tiempos de la pandemia por Covid-19*. IESS, 168-186. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/109085/CONICET_Digital_Nro.d76a662b-3c25-4170-aca9-ba12c4dd7755_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Formichella, M. M., Alderete, M. V y Di Meglio, G. A (2020) *New technologies in households: Is there an educational payoff? Evidence from Argentina*. Revista Education in The Knowledge Society (EKS) Vol 21, 18/1-18/14. Ediciones Universidad de Salamanca. En <https://doi.org/10.14201/eks.23553>

Kaztman, Rubén (2018). Reflexiones en torno a las metástasis de las desigualdades en las estructuras educativas latinoamericanas. *Cadernos Metrópole*, 20(43), 823-839.
<https://doi.org/10.1590/2236-9996.2018-4309>

- Kessler, Gabriel (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIFE-UNESCO.
- Kessler, G. (Coord) (2020). *Relevamiento del Impacto social de las medidas de aislamiento dispuestas por el PEN Informe elaborado por la comisión COVID 19*. Buenos Aires: MINCyT-CONICET-AGENCIA Ciencias Sociales.
- Krüger, N. (2013). *Equidad Educativa Interna y Externa en Argentina: un Análisis para las Últimas Décadas* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional del Sur]. Recuperado de <http://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/123456789/2424/1/Tesis%20doctoral%20Kr%C3%BCger.pdf>
- Krüger, N. (2019). La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(8). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3577>
- Krüger, N., y Formichella, M. M. (2012). Escuela pública y privada en Argentina: una comparación de las condiciones de escolarización en el nivel medio. *Perspectivas*, 6 (1), 113-144. <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n86.2013>
- Llach, J, Fraiman, R., Gigaglia, M., y Svarc, M. (2006). La dinámica de la segregación educativa: encuesta a 100 escuelas del Gran Buenos Aires. En Llach, J. *El desafío de la equidad educativa: diagnóstico y propuestas*, 145-196. Buenos Aires: Granica.
- Llach, J., y Schumacher, F. (2006). La segregación social en la educación primaria argentina. En J. Llach y cols., *El desafío de la equidad educativa: diagnóstico y propuestas*, 113-144). Buenos Aires: Granica.
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica*, 115-121. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Marconi, L. (2017). La importancia de las emociones en la educación. En *Las neurociencias y su impacto en la educación*; Julio C. Duran, Florencia T. Daura y Carolina Sanchez Agostini (Directores); María Susana Urritia (Coordinadora). Buenos Aires: La Pilar.
- Martínez Salgado, M. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/csc/a/VgFnXGmqhGHNMBsv4h76tyg/?lang=es>

Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Naciones Unidas (2020). *Policy Brief: The Impact of COVID-19 on children*. New York. Recuperado de <https://unsdg.un.org/resources/policy-brief-impact-covid-19-children>

Narodowski, M., Volman, V. y Braga, F. (2020). *Dispositivos y medios de comunicación para mantener el vínculo pedagógico en cuarentena*. Buenos Aires: Argentinos por la Educación. Recuperado de https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/Dispositivos_y_medios_de_comunicacion_ArgxEdu_pandemia.pdf

ODSA (2020). Observatorio de la Deuda Social Argentina, ODSA Informa 2020/2. Desigualdades sociales en tiempos de pandemia. Recuperado de http://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Observatorio%20Deuda%20Social/Documentos/2020/OBSERVATORIO-COMUNICADO-ODSA%20INFORMA-%202-31_03_VF.pdf

Prieto, M. B. (2017). *El mapa social bahiense. Análisis de la diferencia intraurbana*. En Garriz, E. (coord.): *Dinámica urbana y el proceso de crecimiento en contextos diferenciados: estudios de casos*. Bahía Blanca: Ediuns.

Puiggrós, A. (2020). *Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina*. Recuperado de <https://www.maestromasmaestro.com.ar/wp-content/uploads/2020/09/Balance-del-estado-de-la-educacio%CC%81n...Puiggros-1.pdf>

Romero, C., Krichesky, G. y Zacarías, N. (2021). *Escuelas WhatsApp y Escuelas Zoom. Desigualdad y segregación educativa durante la pandemia Covid 19 en Argentina*. Documentos de Trabajo 2021/10, Universidad Torcuato Di Tella. Recuperado de https://www.utdt.edu/ver_contenido.php?id_contenido=21486&id_item_menu=31549

Ruiz, G. (2020). Marcas de la pandemia: El derecho a la educación afectado. *Revista internacional de educación para la Justicia Social*. 9(3), 45-59. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>

Tarabini, A. (2020) ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 145-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>

UNESCO (2020). *Consecuencias negativas del cierre de las escuelas*. Recuperado de <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse/consecuencias>

UNICEF Argentina (2021). *Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana. Cuarta ronda*. Buenos Aires: UNICEF.

Van Deursen, A., y Van Dijk, J. (2009). Using the Internet: Skill related problems in users' online behavior. *Interacting with Computers*, 21(5-6), 393-402.
<https://doi.org/10.1016/j.intcom.2009.06.005>

Veleda, C. (2014). Regulación estatal y segregación educativa en la Provincia de Buenos Aires. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (42).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n42.2014>

Páginas web consultadas:

SITEAL (2018). Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina
<https://siteal.iiep.unesco.org/> (4/08/2021).