



Revista Educación
ISSN: 0379-7082
ISSN: 2215-2644
revedu@gmail.com
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Desigualdades en el contexto de la pandemia por COVID-19: experiencias educativas del nivel medio en Argentina

Alucin, Silvia; Monjelat, Natalia

Desigualdades en el contexto de la pandemia por COVID-19: experiencias educativas del nivel medio en Argentina

Revista Educación, vol. 47, núm. 1, 2023

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44072432035>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.52013>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Internacional.

Desigualdades en el contexto de la pandemia por COVID-19: experiencias educativas del nivel medio en Argentina

Inequalities in the Context of the COVID-19 Pandemic: Educational Experiences of the Secondary Level in Argentina

Silvia Alucin
Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina
 alucinsilvia@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.52013>
 Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44072432035>

 <https://orcid.org/0000-0002-5319-4297>

Natalia Monjelat
Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Rosario, Argentina
 monjelat@irice-conicet.gov.ar

 <https://orcid.org/0000-0002-5043-8989>

Recepción: 25 Septiembre 2022
 Aprobación: 28 Diciembre 2022

RESUMEN:

El presente artículo tiene como objetivo describir y analizar las vivencias del profesorado de escuelas secundarias en torno a la desigualdad que la pandemia visibilizó en el uso y acceso a diferentes recursos tecnológicos, tanto en el momento de continuidad pedagógica en 2020, como en el de retorno a la escolaridad en 2021. Para ello se analizó un corpus de 19 entrevistas semiestructuradas realizadas por la Red ENCRESPA (Red de Estudio colaborativo de representaciones sobre la pandemia en Argentina), en el marco del proyecto Identidades, experiencias y discursos sociales en conflicto en torno a la pandemia y la postpandemia, del Programa de Investigación de la Sociedad Argentina Contemporánea (PISAC): Las ciencias sociales y humanas en la crisis COVID-19 (Agencia Nacional de la Promoción de la Investigación, el Desarrollo tecnológico y la Innovación). Los datos se procesaron con el software Atlas.ti, a partir del cual se codificaron significaciones en torno a la desigualdad de recursos, poniendo en tensión las divergencias entre escuelas públicas y privadas. Dentro de los resultados se destaca que el acceso, uso y apropiaciones de ciertos materiales condicionaron las experiencias educativas, lo que afectó tanto al estudiantado como al profesorado. Esto acotó el alcance de las políticas educativas diseñadas en el contexto de pandemia, de modo que los vínculos, los tiempos, las posibles estrategias pedagógicas, los aprendizajes y los modos de enseñar fueron desiguales. En función de ello, se concluye que la educación en pandemia ha sido virtual, sostenida y simultánea solo para unas pocas personas, en tanto que para la mayoría fue remota, intermitente y asincrónica. Los datos analizados resultan un insumo valioso para repensar las políticas educativas, poniendo en relieve las necesidades que aparecen en el terreno y las deudas pendientes en cuanto a la inclusión. En este sentido se recomienda mayor diálogo entre los niveles macro (estatal) y micro (escolar), para construir políticas más vinculadas a las realidades institucionales.

PALABRAS CLAVE: Desigualdades, Educación secundaria, Pandemia, Tecnologías.

ABSTRACT:

The present article aims to describe and analyze the experiences of secondary school teachers around the inequality that the pandemic made visible in the use and access to different technological resources, both at the time of pedagogical continuity in 2020, and at the time of return to schooling, in 2021. To achieve this, a corpus of 19 semi-structured interviews conducted by the ENCRESPA Network (Network for the Collaborative Study of Representations on the Pandemic in Argentina) was analyzed, within the framework of the Project Identities, experiences and social discourses in conflict around the pandemic and the post-pandemic, of the Research Program of the Contemporary Argentine Society (PISAC): The social and human sciences in the COVID-19 crisis (National Agency for the Promotion of Research, Technological Development and Innovation). The data was processed with the Atlas.ti software, by identifying and coding meaningful extracts regarding the inequality of resources, stressing the divergences between public and private schools. Among the results, it is highlighted that the access, use and appropriations of certain materials conditioned educational experiences, affecting both students and teachers. This limited the scope of the educational policies designed in the context of the pandemic, so that the links between actors, the times, the possible pedagogical

strategies, the learning, and the ways of teaching were unequal. Based on this, it is concluded that education in the pandemic has been virtual, sustained, and simultaneous only for a few, while for the majority it was remote, intermittent and asynchronous. The data analyzed is a valuable input to rethink educational policies, highlighting the needs that appear on the ground and the pending debts regarding inclusion. In this sense, greater dialogue is recommended between the macro (state) and micro (school) levels, to build policies more linked to institutional realities.

KEYWORDS: Inequalities, High School Education, Pandemic, Technologies.

1. INTRODUCCIÓN

En marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) caracterizó al brote de COVID-19 como una pandemia. El virus afectó a nivel global aspectos sanitarios, sociales y económicos; en este marco, la educación se vio también perjudicada. Para garantizar el derecho a la educación, las clases debieron tomar otra forma y otras coordenadas tiempo espaciales en los lindes de cada casa. Las experiencias de educación remota se multiplicaron en las distintas latitudes, al tomar formas locales, en relación con las estructuras y políticas educativas que sostienen este derecho en cada región. Por lo tanto, la educación en pandemia estuvo condicionada por los desiguales desarrollos de cada país, las características de cada sistema educativo y por la situación social, económica y cultural de los hogares de procedencia del estudiantado (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2020).

En Argentina, durante la etapa de Aislamiento Social Preventivo (ASPO) se suspendieron las clases en todos los niveles a partir del 16 de marzo de 2020 (Ministerio Educación Nacional [MEN], 2020c). Desde ese momento, a nivel nacional, se implementaron diferentes políticas para acompañar la continuidad educativa. Así se desarrolló el programa *Seguimos Educando* (MEN, 2020a). Entre las acciones definidas en el marco del este, se realizó la puesta en línea de una plataforma ^[1], la producción y emisión de la programación audiovisual a través de las señales dependientes de la Secretaría de Medios y Comunicación Pública. Para las comunidades educativas sin acceso a internet se previó la producción y distribución de material impreso ^[2].

Asimismo, para facilitar la reanudación y finalización de trayectorias educativas se aprobó en 2020 el programa *Acompañar: Puentes de Igualdad* y en 2021 el *Plan Egresar*, en esta línea se sumó el plan *Volvé a la Escuela*. También en 2021 se anunció el *Plan Federal Juana Manso*, cuyo objetivo es brindar tecnologías para la educación. La distribución de *netbooks* comenzó en 2022.

Ya en la etapa de Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO) ^[3], el Consejo Federal de Educación, a través de las resoluciones N°386 y N°387, definió pautas para el regreso presencial a las escuelas. En líneas generales, se pautó el uso de barbijo, dinámicas de sanitización de los edificios, toma de temperatura, lavado de manos, se indicó ventilación cruzada, se establecieron cantidad de metros cuadrados por persona para evitar aglomeraciones y se redujo el horario escolar. Respecto al cursado, en líneas generales, se optó por una dinámica bimodal; los cursos se organizaron en diferentes burbujas que alternaban el cursado presencial y remoto. Asimismo, se priorizó la vacunación del plantel docente de educación obligatoria para hacer posible el retorno escolar. Estas políticas nacionales se implementaron en las diferentes provincias y a la vez se diseñaron estrategias a nivel jurisdiccional (Cardini et al., 2020).

En Argentina, la escuela secundaria ha surgido en el siglo XIX, con un perfil selectivo y propedéutico. Su universalización, a partir de ser declarada obligatoria por la Ley de Educación Nacional en 2006, se fue dando a través de la consolidación de circuitos educativos desiguales (Giovine y Martignoni, 2011). Además, el gran problema de este nivel es la tasa de egreso: “dos de cada tres estudiantes que comienzan la secundaria logran terminarla, y solamente uno de cada dos lo hace en la edad esperada” (MEN, 2022, p.19).

Si bien la desigualdad social y educativa es un rasgo estructural en Argentina, la pandemia la evidenció y la profundizó. En este contexto se observó, a su vez, una amplia desigualdad en el acceso a los dispositivos y la conectividad, así como también a los recursos sanitarios y condiciones edilicias necesarias.

En ese sentido, resulta relevante señalar que diferentes tecnologías han posibilitado múltiples aprendizajes a lo largo de la historia, ya que la mediatización en el devenir histórico es una característica universal de todas las sociedades humanas (Verón, 2013). Los objetos co-construyen la actividad de la que forman parte, lo que posibilita un aprendizaje situado entendido como práctica social, por lo tanto, las tecnologías no son neutrales ni pasivas (Lave y Wenger, 1991).

Considerado lo expuesto, el objetivo de este trabajo es analizar las vivencias del profesorado de escuelas secundarias en torno a la desigualdad que la pandemia exhibió en el uso y acceso a diferentes recursos en distintos contextos educativos, tanto en el momento de continuidad pedagógica que caracterizó el inicio de la pandemia, como en el retorno a la escolaridad, cuando la situación sanitaria habilitó posibilidades de volver a habitar el espacio escolar presencial. Para ello, se analizarán datos producidos por la Red ENCRESPA (Red de Estudio colaborativo de representaciones sobre la pandemia en Argentina), en el marco del *Proyecto Identidades, experiencias y discursos sociales en conflicto en torno a la pandemia y la postpandemia*. Este proyecto forma parte del *Programa de investigación de la sociedad argentina contemporánea (PISAC): Las ciencias sociales y humanas en la crisis COVID-19*, de la Agencia Nacional de la Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación.

2. MARCO DE REFERENCIA

El nivel secundario: universalización y desigualdad

En las últimas décadas, en Argentina se ha dado una inclusión progresiva al nivel medio, al mismo tiempo se fue consolidando un sistema fragmentado (Kessler, 2002), con circuitos de calidad educativa diferenciada, que van tomando distancias simbólicas y sociales, que generan dinámicas de segregación y autosegregación. Las desigualdades se dan entre provincias^[4], entre ámbitos público y privado, a su vez, entre escuelas. Esto se traduce en diferencias en cuanto a los recursos, la calidad educativa, los desempeños y la titulación.

En la universalización del nivel medio se dieron procesos contrapuestos, que tensionan la inclusión y la exclusión, la igualdad y la desigualdad. En una investigación reciente, Kaplan y Piovani (2018) concluyen que, desde el punto de vista diacrónico, el acceso a la educación se ha democratizado de generación en generación; sin embargo, desde una mirada sincrónica, se observa la persistencia de desigualdades vinculadas al origen social, las cuales el sistema educativo reproduce. Gentili (2008) define esto como un proceso de inclusión excluyente.

Las trayectorias educativas ancladas en condiciones desiguales suelen darse como experiencias escolares de baja intensidad, en las cuales el estudiantado no llega a engancharse, asiste de manera intermitente y no se compromete con las actividades escolares (Kessler, 2002).

Frente a este panorama, Kessler (2014) invita a reflexionar si es más justo un sistema homogéneo que es excluyente o un sistema con desigualdades internas que es incluyente. Entonces vale preguntar: “¿Se trata de igualar oportunidades desiguales o de igualar condiciones para superar la desigualdad?” (Kaplan y Piovani, 2018, p.41). Dubet (2011) ha conceptualizado los modelos de igualdad de posiciones y de oportunidades como formas de justicia social. El primero tiene como objetivo achicar la brecha entre las distintas posiciones sociales, mientras en el segundo no se cuestionan las desigualdades, más bien se brindan oportunidades para mejorar las posiciones sociales. La escuela del modelo de igualdad de posiciones ofrece trayectorias y títulos que no siempre generan las mismas oportunidades. Por otra parte, la escuela del modelo de igualdad de oportunidades también tiene sus límites, ya que continúa reproduciendo jerarquizaciones con base en el mérito y las políticas compensatorias que no llegan a resolver las desigualdades de origen. Para la autoría, la igualdad de oportunidades no es posible sin la igualdad de posiciones, se requiere complementar ambos modelos para hacer la escuela más justa.

Entre las desigualdades que afectan el derecho a la educación están las que se asocian a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que han sido conceptualizadas como brecha digital, sin embargo, este término ha sido debatido. Segura (2020) argumenta que no se trata de una brecha, sino de asimetrías e inequidades que se asientan en otras y las refuerzan, por ello propone hablar de desigualdades digitales. Estas mismas han redundado en un acceso desparejo a la información y al conocimiento. Los planes de democratización de acceso a las TIC con el modelo 1 a 1 que se implementaron en Argentina^[5] en la última década, han sido estudiados y se ha reconocido su aporte para la inclusión digital. Aunque también se ha puesto de manifiesto que el reparto de dispositivos no estuvo acompañado de una proporcional distribución de la conectividad, por lo cual las desigualdades persistieron, aunque “moderadas por la intervención del Estado” (Benítez, 2016, p.78). De todas formas, el problema no es solo el acceso a las tecnologías, sino sus usos y apropiaciones. En los sectores populares se han apropiado estos dispositivos en mayor medida para usos recreativos y no educativos (Benítez, 2016). Entonces, la desigualdad en torno al acceso y uso de las TIC refleja y reproduce procesos de exclusión social más generales y de exclusión educativa específicos.

Pandemia y educación: las desigualdades en evidencia

La pandemia puso en el centro del debate la cuestión de la desigualdad. En 2020, durante la etapa de cuarentena, se generó una domiciliación de la escuela (Dussel, 2020) y esto puso en evidencia las condiciones sociales, culturales y familiares del alumnado, atravesadas por problemas de nutrición, condiciones de vivienda que no son dignas, el desempleo y la falta de ingresos, la violencia y la desigual distribución del capital cultural^[6] (Bourdieu, 2012).

De acuerdo con datos oficiales, en 2020, del total de la población en edad escolar obligatoria, un 95 % tuvo continuidad pedagógica (MEN, 2020b). Sin embargo, estas experiencias de continuidad fueron desiguales. Las estadísticas muestran que, en el nivel medio, en el ámbito estatal, el 33 % estuvo sin computadora, con acceso a internet con datos móviles o sin acceso, el 25 % estuvo sin computadora con acceso fijo a internet, el 5 % estuvo con computadora y acceso a internet con datos móviles, mientras el 37 % contó con computadora y acceso fijo a internet. En tanto, en el ámbito privado el 9 % estuvo sin computadora, con acceso a internet con datos móviles o sin acceso; el 12 % estuvo sin computadora con acceso fijo a internet; el 4 % estuvo con computadora y acceso a internet con datos móviles, mientras el 76 %, es decir la mayoría, contó con computadora y acceso fijo a internet (MEN, 2020b).

Antes de la pandemia, el celular se había convertido en la vía de acceso más generalizada a lo digital y a internet, aunque sin políticas públicas de distribución ni subsidios para ello, por lo tanto, su distribución reproduce el esquema de desigualdad social (Cabello, 2018). En relación con lo desarrollado, una investigación mostró que, durante la pandemia, en las escuelas públicas la herramienta más utilizada fue el WhatsApp, un 92,2 % expresa haberla usado en el celular, mientras que en las privadas solo un 68,0 %, ya que se priorizaron las videollamadas, que requerían una buena conexión de internet y la disponibilidad de un dispositivo para ser usado durante un tiempo prolongado (Narodowski et al. 2020). Entonces, en el ámbito estatal las posibilidades de conectividad pasaron mayoritariamente por el celular.

También se relevan investigaciones que exploraron las condiciones de trabajo docente en pandemia, que muestra las situaciones de sobreexigencia laboral y doméstica en el aislamiento, así como la falta de recursos y conocimientos informáticos, rasgos que dificultaron el teletrabajo forzado en el hogar (Meo y Dabenigno, 2021). En este sentido, la desigualdad en torno al capital tecnológico, compuesto por los objetos digitales y por el saber acumulado para utilizarlos (Casillas-Alvarado et al. 2013), no se dio solo entre el estudiantado, sino también entre el personal docente.

Por otro lado, se identificaron investigaciones que han abordado las desigualdades educativas en pandemia, la escasez de recursos materiales y la falta de recursos simbólicos en los hogares para sostener una educación

virtual (Anderete, 2022; Bocchio, 2020; Krichesky et al. 2021). Algunas investigaciones se enfocaron en las propuestas de educación virtual a nivel subnacional, que apelaron a un tipo de familia ideal, con disposición de recursos materiales, espaciales y simbólicos, lo cual profundizó las disparidades existentes (Di Piero y Minño, 2020). Otros trabajos señalaron las dificultades de la escolaridad virtual para sectores vulnerables, que en la presencialidad accedían a interactuar con pares y personas adultas de otros orígenes sociales, en ambientes (bibliotecas, laboratorios, aulas) y con herramientas (computadoras, libros, materiales didácticos) no disponibles en sus hogares (Ruiz, 2020). Justamente, estas desigualdades hicieron decantar diferentes circuitos sociotécnicos, los cuales se pueden caracterizar por la combinación del estrato social de origen, el territorio donde se vive, el uso de dispositivos tecnológicos y las dinámicas de vinculación con la escuela (Pereyra, 2020).

Teniendo en cuenta las investigaciones revisadas, se puede decir que si bien en el sistema educativo argentino existe una apuesta por lo común, las experiencias son heterogéneas. Durante la pandemia, estas diferencias se acrecentaron, nublando el rumbo y haciendo que las trayectorias educativas fueran más errantes, sobre todo en los sectores vulnerables.

3. METODOLOGÍA

Como se señaló previamente, el objetivo de este trabajo ha sido analizar las vivencias del profesorado del nivel medio en torno a la desigualdad de recursos que la pandemia puso en evidencia. Desde un enfoque socio-antropológico, se recuperan los discursos, significaciones y vivencias de cada integrante del grupo docentes en primera persona, lo que permite poner en relevancia las experiencias particulares que se entranan con aspectos socio-estructurales de la problemática abordada (Achilli, 2005), al aportar datos situados que permiten problematizar las desigualdades que se profundizaron durante la pandemia. Desde esta perspectiva, los decires de las personas docentes se consideran saberes, pues están surcados por un conocimiento cargado de significaciones que no son solo individuales, sino también institucionales y sociales, que expresan aspectos históricos, políticos, representacionales y prácticos (Achilli, 1986).

Para el logro del objetivo planteado, se analizaron materiales producidos por la citada Red ENCRESPA, puntualmente se utilizó el corpus completo de 19 entrevistas. Las cuales fueron administradas en su mayoría de manera virtual, a docentes de nivel secundario de los 21 nodos de diferentes provincias que componían la red ENCRESPA, durante el primer cuatrimestre de 2021. El instrumento utilizado para la recolección de los datos se centró en las experiencias docentes durante la pandemia en la etapa de ASPO (2020), con educación remota y en etapa de DISPO (2021), con retorno a clases presenciales. Se realizaron preguntas abiertas sobre diferentes ejes, por ejemplo, las medidas tomadas por el gobierno para el sistema educativo durante la pandemia, las vivencias del cuerpo docente y el vínculo pedagógico durante la pandemia. Se realizaron pre-test cognitivos de las entrevistas, para constatar una interpretación correcta de las preguntas y con base en estas se realizaron ajustes al instrumento.

Las personas informantes entrevistadas tienen las siguientes características: quince son mujeres y cuatro varones, el rango etario va entre los 20 y los 50 años. Las regiones de procedencia son diversas, 10 casos corresponden a la región centro (CABA y Bs As), cinco a la región norte (Misiones, Jujuy, Salta, Chaco) y cuatro a la región sur (Chubut y Tierra del Fuego). Asimismo, 13 de las escuelas en las que se desempeña el grupo de participantes son de gestión estatal y el resto son de gestión privada. A su vez, la mayoría se desempeña en ámbitos urbanos, solo dos participantes son de zonas rurales (ENCRESPA, 2021).

Para el proceso de análisis de los datos se optó por un enfoque inductivo, siguiendo los lineamientos de Braun y Clarke (2006). En la primera fase se leyeron todas las transcripciones de las entrevistas, lo que reveló una serie de tensiones en los datos que daban cuenta de diferentes desigualdades. La siguiente fase consistió en codificar sistemáticamente las entrevistas transcritas con la ayuda del software de investigación ATLAS.ti. Para este análisis inicial se emplearon categorías inductivas que permitieron identificar características de los

procesos de continuidad pedagógica y de retorno escolar, en relación al uso de diversos recursos tecnológicos. Esta fase terminó con la compilación de una lista de códigos y la recopilación de todos los datos relevantes para cada código. A partir de entonces, se buscaron temas que dieran cuenta de patrones relevantes en el conjunto de los datos. En la cuarta fase se verificó que cada tema fuera coherente y sustancial, con un concepto organizativo central distinto. Después de esto, se pasó al proceso de definición y denominación, que fue la quinta fase en la que se produjeron definiciones detalladas de cada tema, que capturaran su forma y textura. En esta fase se seleccionaron los extractos de datos para este estudio, que permitieran visibilizar las desigualdades previamente identificadas, a través de categorías sociales emergentes (Achilli, 2005; Guber, 2001). En el proceso de análisis, las entrevistas se contrastaron con datos tomados de estadísticas oficiales del Ministerio Nacional de Educación y con encuestas realizadas también por la red ENCRESPA^[7]. Las vivencias que emergen de las entrevistas analizadas otorgan densidad (Geertz, 2003) a los antecedentes y los datos estadísticos que circulan sobre pandemia y educación.

4. RESULTADOS

Continuidad educativa y desigualdad

Entre el profesorado entrevistado, la medida de suspender las clases fue bien recibida, todo el grupo expresó estar de acuerdo, pero ha sido crítico al momento de describir cómo funcionó el sistema educativo durante la etapa de cuarentena y trabajo remoto, fuertemente atravesada por la desigualdad y la falta de recursos.

En Argentina existen históricamente desiguales condiciones de acceso a la educación, por la situación de los hogares y de las escuelas, esto se hizo más evidente durante la pandemia. Así lo reconocía una docente:

la brecha social y digital, no solamente aparece por sí misma, por lo digital, también tenemos una brecha social importante y que ya viene de antes ¿sí? Nada más que esto de la pandemia levantó una alfombra y también empezó a verse. (Caso 19, profesora escuela urbano-estatal, región sur, 15 junio de 2021)

En este sentido, la pandemia visibilizó un problema existente y a la vez lo profundizó. Como se desarrolló, la universalización del nivel medio se dio a través de la consolidación de circuitos educativos desiguales. Sin embargo, la escuela ha sido en Argentina una institución pensada para brindar experiencias comunes, en el esquema del modelo de igualdad de posiciones planteado por Dubet (2011). Estas tendencias contrapuestas son rasgos de este sistema educativo. Actualmente, la escuela apuesta a lo universal y lo común, ya no en términos de homogeneización^[8], sino de inclusión y aunque reproduce desigualdades, tal apuesta subsiste como rasgo institucional. Al perderse la presencialidad, teniendo al estudiantado en su casa, la búsqueda de lo común se dificultó aún más.

Si bien la desigualdad social ya era un desafío, durante 2020 la desigualdad digital, como forma particular de esta, marcó las experiencias de continuidad educativa, ya que muchos sectores no reunían los requerimientos básicos: dispositivos y conectividad. Al respecto una docente entrevistada explicaba: “se nota mucho la diferencia de quien tiene wi-fi y quien se maneja con datos, el que tiene una computadora o el que tiene solamente un celular” (Caso 5, profesor escuela urbano-estatal, región centro, La Plata, 3 de julio de 2021).

Las estadísticas oficiales citadas en el apartado anterior dan contexto a los cálculos que hacen las personas docentes en su cotidianidad para describir la situación vivida: “de 15 chicos, 3 tenían conectividad y tenían la conectividad parcial, porque si vos tenés un celular para 15 miembros de la familia, tenés 3 o 4 escolarizados y, bueno, la conectividad ahí es media relativa” (Caso 1, profesora escuela urbano-estatal, región norte, Salta, 10 septiembre de 2021). Esta categoría social^[9] de conectividad relativa otorga densidad (Geertz, 2003) para comprender qué implicancias tienen los datos cuantitativos sobre acceso a las TIC. Hay distintas variables que inciden en las posibilidades de uso de las herramientas tecnológicas: no es lo mismo contar con wi-fi o con

datos en un celular; tener un dispositivo para toda la familia o uno para cada persona; tener una computadora o un celular, con qué tipo de dispositivo se cuenta, si es viejo o nuevo, si funciona bien. En relación con estas condiciones, en el siguiente fragmento de entrevista de una persona docente se observan las dificultades que presentaban las familias que compartían un sólo dispositivo:

le decía a una estudiante: ‘¿por qué no me presentas la tarea si vos sos inteligente y siempre respondiste, qué pasa?’, y ella nunca me quiso decir, hasta que al último, yo tanto que le insistía... ‘es que profe, mi papá y mi mamá salen a trabajar y yo tengo que cocinar, yo les tengo que hacer las tareas a mis hermanitos y con un solo celular profe’, dice. Entonces yo qué le exigía a ella, ‘no, yo primero les daba a mis hermanitos que hagan la tarea y al último si yo tenía tiempo hacía yo’ (contaba la alumna). (Caso 12, profesora escuela Urbano-Estatal, región norte, Jujuy, 14 de junio de 2021)

Por lo tanto, la desigualdad en el acceso a la tecnología ha incidido en el diseño de las estrategias didácticas por parte del profesorado, lo que impacta en la calidad educativa y en el derecho a la educación. Una entrevistada lo explicaba así:

El problema ahí era que no siempre tenían wi-fi, entonces se usaban datos, entonces ‘profe, no me mandes videos porque no los puedo ver, porque me consume datos’ esteee... bueno, si el celu era medio viejo, lo que pasaba era que no podían descargarse el classroom, por ejemplo [...], no podían descargarse el meet, no podían descargarse Zoom, entonces lo que uno termina haciendo es mandar audios de WhatsApp, cortitos, porque un audio de 10 minutos no lo va a escuchar nadie, audios de un minuto, dos minutos, tratando de mantener alguna explicación... y los archivos lo mismo, formato PDF, entiendo que ahora la mayoría lo trae, pero si mandabas un archivo de Word, no. (Caso 1, profesora escuela urbano-estatal, región norte, Salta, 10 septiembre de 2021)

De esta manera, el proceso de enseñanza-aprendizaje fue acotado por los recursos disponibles. Se observa que la herramienta más utilizada fue el WhatsApp: “mayoritariamente la comunicación fue por whatsapp, ¿por qué? Porque uno trata de unificar el canal de comunicación lo más que se pueda, entonces WhatsApp casi todos tenían, el que tenía celular” -decía una docente-(Caso 1, profesora escuela urbano-estatal, región norte, Salta, 10 de septiembre de 2021).

Con la suspensión de clases presenciales, lo que antes era resistido se hizo necesario y fue adoptado como herramienta. Así explicaba:

es algo como que vino para quedarse ¿no? como que se... se legitimó la comunicación por WhatsApp, algo que tal vez antes por un tema de cuidados o ‘uy, que no se genere un conflicto, una malinterpretación o algo por WhatsApp’...como que de pronto no quedó otra que nos comunicáramos por WhatsApp. (Caso 5, docente escuela urbano-estatal, región centro, La Plata, 3 de julio de 2021)

Esta aplicación daba la posibilidad de creación de grupos, la realización de audios, llamadas y videollamadas, compartir archivos, y a diferencia de otras aplicaciones consume menos datos; además, por su diseño de fácil uso en el celular, ya era conocida, por ello estaba a disposición.

Respecto al acceso de las herramientas digitales, se han cristalizado desigualdades entre escuelas públicas y privadas. El profesorado que trabaja en escuelas privadas relata otro tipo de experiencias, ya que en estos casos se contaba con los recursos necesarios. Un docente explicaba al respecto: “En la pública era solo WhatsApp, básicamente. Y en la privada ahí sí había un classroom, había un cómo se llama, un campus, llegamos a hacer algunos zooms” (Caso 5, profesor escuela urbano-estatal, región centro, La Plata, 3 de julio de 2021). En este tipo de escuelas también estaba la posibilidad de diseñar herramientas propias a medida, como relata la docente a continuación: “ellos crearon una plataforma con unos programadores porque sabían que íbamos a seguir con semi virtualidad” (Caso 6, profesora escuela urbano-privada, región centro, La Plata, 10 de agosto de 2021). En este sentido, como expresa un informante:

por la desigualdad entre público-privado llegan menos alumnos [...], en la privada tenía 40 alumnos en un curso y en la pública tal vez tengo 15/20 alumnos, entonces el trabajo era prácticamente el doble. Y en la privada la gran mayoría tenía conectividad y había como una demanda constante de tareas, tareas, tareas. Cosa que en el público la conectividad es más compleja en muchos casos, entonces el trabajo era menos. [...] para mí se acentuaron las desigualdades. Hasta que me pasaba

que sentía que en el privado hasta estaba dando más contenido que otros años [...]. Así que fue más eso, como sentir la la la... desigualdad así profundizarse (Caso 5, profesor escuela urbano-estatal, región centro, La Plata, 3 de julio de 2021).

Entonces, por un lado, hubo experiencias marcadas por la virtualidad sincrónica y la sobrecarga de actividades, donde se dieron más clases y se avanzó en los contenidos y, por el otro, hubo intercambios esporádicos y asincrónicos, aquí el acceso al derecho a la educación fue asimétrico.

Por estas condiciones desiguales, durante la etapa de cuarentena, no toda la educación remota se sostuvo a través de la virtualidad. Al respecto una entrevistada argumentaba: “Si no tienen conectividad no me pueden mandar fotos. Implicaba que el docente se tenga que acercar a la escuela y recibir un papel” (Caso 1, profesora escuela urbano-estatal, región centro, Bs. As, 10 de septiembre de 2021). Los datos provenientes de escuelas periféricas, donde el profesorado sostenía el reparto de bolsones de alimentos, señalan que hubo instancias de presencialidad, aprovechadas para improvisar clases de consulta, recibir y repartir tareas.

En este sentido el trabajo docente varió de un sector a otro, en las escuelas que reciben a poblaciones vulnerables el personal docente tuvo que acercarse a las casas del alumnado a contactarlo, a entregarle tareas que imprimieron, a llevarles comida cuando fue necesario. Hubo escuelas que armaron colectas de ropa, que hicieron de nexo con hospitales y centros de salud para acompañar el grupo de estudiantes y sus familias. El relato citado a continuación marca los extremos que se dieron:

En una escuela armamos bolsones de comidas para los estudiantes, los docentes pusimos plata arriba y... porque los... las cuentas de ciudad eran una miseria. Y había colas de gente en las escuelas para recibirlas, esa miseria. [...] Por ejemplo, estudiante que viven en 1-11-14, chicos de 13 años ¿no?, dos primitos y se fueron a vivir a Moreno porque venía pisando mal el coronavirus, de Moreno venían a buscar el bolsón de comida hasta Villa Lugano, por ejemplo. Era un bolsón grande, pero de Moreno venían para eso. Entonces imagínate ya, ese caso extremo ¿no? [...] Después obvio, que sé yo, estaba el chico que hacíamos el meet, él estaba en Villa la Angostura (Caso 2, profesor en escuela urbano-estatal, región Centro, CABA 17 junio de 2021).

El entrevistado hace referencia a la denominación que recibe un asentamiento informal de viviendas de la Ciudad Autónoma de Bs. As, contrasta la realidad de esta población juvenil que atraviesa grandes distancias para buscar un bolsón de alimentos con un estudiante que vacacionaba en Villa La Angostura, un exclusivo destino turístico ubicado en la Patagonia argentina. Este relato brinda una postal de las desigualdades de las que fue testigo como docente y del modo en que la acción asistencial en algunos casos primó por sobre la educativa.

Las perspectivas de las personas docentes entrevistadas coinciden con los datos de una encuesta realizada también por la Red ENCRESPA (2022), en la que el profesorado dio cuenta de diferentes dificultades que tuvo el estudiantado a la hora de seguir sus propuestas de trabajo durante 2021. Se destacan dos conjuntos de problemas, en primer lugar, vinculados con las familias: falta de equipamiento y conectividad (42 %), situación económica (33 %), insuficiente acompañamiento de las familias en la realización de tareas escolares (32 %), problemas de salud (14 %) o de violencia (6 %) en sus hogares. En segundo lugar, se visualizan problemas asociados al estudiantado, tales como falta de compromiso con las tareas escolares (46 %), problemas en la organización escolar (32 %) y situación emocional (31 %), por sus habilidades digitales (16 %) (ENCRESPA, 2022). Si bien no es un determinante general, la desigualdad social y educativa le dio urdimbre a varios de estos factores problemáticos en pandemia.

De acuerdo a los datos explorados, más que continuidad educativa hubo discontinuidad. Si bien las escuelas procuraron sostener el vínculo y la comunicación a través de diversas estrategias que se gestaron a nivel institucional y local, los procesos de enseñanza y aprendizaje se vieron limitados en muchos casos por la distancia que abría la desigualdad.

La pérdida de lo común en el aislamiento

Durante el tiempo de continuidad pedagógica, en 2020, a la desigualdad en el acceso a los recursos digitales y las condiciones de cada hogar se sumaron cuestiones de desmotivación que el aislamiento social profundizó. Las experiencias tienen efectos en las subjetividades, la pandemia generó trayectorias educativas atravesadas por dificultades materiales y también simbólicas, que se tradujeron en el problema del desenganche del estudiantado, asociado a trayectorias educativas de baja intensidad (Kessler, 2002). Algo que se anticipaba en el reconocimiento del personal docente a la falta de compromiso del estudiantado con las tareas escolares, como dificultad experimentada (ENCRESA, 2022).

Una persona entrevistada explicaba: “En algunas escuelas no pude lograr clases virtuales. Planteaba una clase y se conectaban tres y era un grupo de 40 [...] en la virtualidad es mucho más fácil el anonimato y el desprenderse de la escuela” (Caso 1, profesora escuela urbano-estatal, región centro, Bs.As, 10 de septiembre de 2021). Mientras, otra persona profesora decía que en la presencialidad el grupo más enganchado “tironea al resto [...] en este escenario de cada quien en su casa vinculado por WhatsApp es más difícil que se homogenice” (Caso 4, profesor escuela urbano-estatal, región centro, La Plata, 26 de junio de 2021). En este sentido, con la virtualidad se perdió la posibilidad de lo común y lo colectivo que tiene la escuela, la interacción con pares y con el profesorado.

La situación de aislamiento impactó en las trayectorias educativas de todos los sectores socioeconómicos. Por ejemplo, una persona docente que trabaja en escuelas privadas planteaba que “la gran mayoría de los estudiantes tuvieron conectividad [...] Salvo algún caso puntual que no se relacionaba con la conectividad sino con cuestiones emocionales, que también les pasa a los pibes.” (Caso 6, profesora escuela urbano-privada, región centro, La Plata, 10 de agosto de 2021).

La pandemia afectó emocionalmente a la población adolescente, en algunos casos esto estuvo acompañado por la falta de recursos, en otros se dio incluso cuando se contaba con las herramientas y acompañamiento necesarios.

La escuela no es simplemente un ámbito de enseñanza y aprendizaje, es un espacio de socialización, una institución que sostiene y organiza el lazo social (Frigerio, 2019). Esa tarea de enlazar tuvo dificultades en la etapa ASPO, por la pérdida de presencialidad, de corporalidad, de encuentro, de un espacio y un tiempo común.

Retorno escolar y desigualdad

El tan ansiado encuentro presencial llegó en 2021. Si ante la medida de suspensión de clases hubo apoyo de parte del personal docente, con la vuelta a la presencialidad las opiniones estuvieron más divididas. En las entrevistas el profesorado expresó que fue una decisión apresurada y poco debatida. Una persona entrevistada lo explicaba del siguiente modo: “me parece que ahí no tuvimos una discusión ni pedagógica ni epidemiológica, sino que el retorno a la presencialidad fue una decisión política en donde se impuso esta mirada de que rápidamente había que volver” (Caso 4, profesor escuela urbano-estatal, región centro, La Plata, 26 de junio de 2021). Mientras en la encuesta realizada por la red ENCRESA (2022) se puede observar que un 25 % estuvo muy de acuerdo y un 31 % estuvo de acuerdo. Esta mirada se encuentra atravesada por cuestiones epidemiológicas asociadas a los riesgos de contagio, los miedos que ello implicaba y también a las desigualdades materiales que afectaban las posibilidades de un regreso seguro. Entonces, en esta etapa de retorno escolar se evidenciaron más desigualdades, en su mayoría preexistentes, que bifurcaron las experiencias posibles en los ámbitos público y privado respecto a los recursos sanitarios disponibles.

En la citada encuesta realizada a personas docentes de nivel medio por la red ENCRESA, se exploraron las dificultades que se dieron para implementar los protocolos exigidos en 2021 para volver a la presencialidad.

Las limitaciones edilicias lideran la lista (55 %), siguen los problemas de organización de tiempos, espacios y funciones (31 %), la falta de insumos (24 %), un 19 % expresa que no hubo dificultades y un 9 % que los protocolos eran inaplicables (ENCRESPA, 2022).

Se observa entonces que las políticas educativas no se reducen a discursos y normativas, sino que se traducen en materialidades, edificios, presupuestos, elementos, insumos y mobiliarios (Ball, 1989). La vuelta cuidada durante la etapa DISPO hacía imprescindible ciertas condiciones edilicias que no siempre estuvieron garantizadas. Las prácticas educativas están condicionadas por lo material (Castro y Faraci, 2020), por lo tanto, el regreso a las escuelas fue desigual.

La cuestión de la infraestructura también aparece en los relatos de las personas entrevistadas como un problema, los datos que aportan describen escuelas que poseen diferentes espacios más grandes o pequeños, edificios propios o compartidos con otras instituciones. Algunos establecimientos tienen aulas amplias con ventilación, otros no; algunos cuentan con patios donde se puede congregarse el grupo de estudiantes con la distancia necesaria, en tanto hay escuelas que tuvieron que salir a la plaza del barrio o emplear turnos para el horario de descanso y recreación. Al respecto, una persona profesora entrevistada expresaba su enojo porque se realizó un relevamiento de las condiciones edilicias en 2020, pero para 2021 no se había arreglado nada.

Los protocolos sanitarios fueron un tema central en la política educativa en este tiempo de retorno a la presencialidad. Recursos como el alcohol en gel, los barbijos, los productos de limpieza, el personal disponible para sanitizar y los espacios fueron claves para sostener la educación. En este aspecto se dieron diferencias entre los ámbitos público y privado, así lo explicaba una persona informante:

En las escuelas privadas es como al ser de gestión privada cuentan con los recursos para llevar a cabo una presencialidad más cuidada, por el simple hecho que cuentan con porteros, eh, muchos porteros, [...] también cuentan con los materiales necesarios, con artículos de limpieza, máscaras protectoras, etc. Eh, pero en el caso de aquellas instituciones que son de gestión pública se notaba realmente que los docentes están muy desanimados y muy temerosos por el retorno a la presencialidad, ya que los establecimientos no contaban con un acondicionamiento y seguridad que demanda poder volver en una situación así, no contaban con los artículos de limpieza, con porteros con la cantidad (Caso 15, profesor de escuela urbano-privado, región norte, Misiones, 30 de junio de 2021).

Entonces, en la etapa DISPO, la falta de recursos también fue limitante y configuró experiencias educativas desiguales. La espacialidad y la matrícula condicionaron el funcionamiento por burbujas que se dio en el regreso, en el cual se alternaba presencialidad y educación remota. Según refieren las personas entrevistadas, hubo cursos con dos o con tres burbujas, es decir, la asistencia a la escuela tenía diversas frecuencias, en algunos establecimientos privados con cursos pequeños y aulas grandes no se hizo alternancia, tampoco en las zonas rurales, donde la matrícula es baja. Entonces, durante el retorno escolar la búsqueda de lo común también se dificultó por las desigualdades que acechaban.

Políticas educativas en pandemia: perspectivas y estrategias docentes

Como se describió al principio, las políticas educativas durante la pandemia apuntaron a sostener el vínculo con la población estudiantil. A las escuelas llegaron numerosos documentos en los que se indicaban posibilidades de trabajo remoto, priorizaciones curriculares, cambios en los modos de evaluación, así como protocolos sanitarios. Las líneas de acción propuestas no fueron claras y generaron conflictos al interior de la comunidad educativa (Meo y Dabenido 2021), además no siempre llegaron los materiales esperados.

La mayor parte del grupo participante refiere en las entrevistas que no recibieron recursos ni del ministerio ni de las escuelas, tampoco se les proveyó de ellos al estudiantado. Incluso expresaron críticas sobre los criterios administrativos de reparto y asistencia:

En algunas escuelas quedaron cientos de computadoras^[10] y los chicos estaban sin dispositivos y no les llegaba. [...] había escuelas que tenían pocas computadoras, sin embargo, dieron a algunos docentes, pero olvidate, a los chicos ni de casualidad

[...] y todo era como la cosa esa que los chicos se llevaban las netbook y ahora no las devuelven [...] ibas escalando hacia arriba y era desde el ministerio que... después te iba a pedir rendir cuentas y vos sabes que si las distribuís no te van a volver todas, por mil razones, y después vas a tener problemas con el ministerio porque no tenés todas las computadoras. Digo de parte de lo administrativo, ¿no? Por mí que se las lleven y que se las queden. (Caso 2, profesor escuela urbano-estatal, región centro, CABA, 17 de junio de 2021)

Entonces, se puede observar que el profesorado tiene una mirada crítica con las políticas educativas de reparto de recursos y sus dinámicas. Frente a este panorama de necesidades sin resolver, se fueron pensando estrategias a nivel institucional o particular, el mismo profesorado ha puesto dinero de su bolsillo para resolver ciertas falencias. Así lo relata una persona entrevistada:

Se trató de hacer una colecta de elementos tipo comestibles y esas cosas más la impresión de las cartillas, se hizo tres entregas de cartillas^[11] donde estaban, con cada entrega había 2 trabajos prácticos de cada materia y se hizo una entrega personalizada a los chicos, estos chicos que decían que no tenían comunicación o se han ido viendo, los localizaron desde el servicio de orientación y se fue a las casas y se dejó las cartillas impresas con bolsones. Porque todos hemos puesto, todos los docentes habíamos hecho una colecta y se compró mercadería y se llevó más en algún momento que pudo irse al colegio, le han entregado este... computadoras a algunos chicos. (Caso 19, profesora escuela urbano-estatal, región norte, Salta, 20 de septiembre de 2021)

En torno al alcance de las políticas se menciona: “el tema educativo lo tenemos que resolver los laburantes. Pero el gobierno de la ciudad no resolvió eso, el ministerio de educación no resolvió eso” (Caso 2, escuela urbano-estatal, región centro, CABA, 17 de junio de 2021). El cuerpo docente expresa ciertos malestares ante la brecha social que no se logra zanjar, y aunque algunos aportan soluciones transitorias desde iniciativas propias, reclaman más intervención estatal e institucional.

Si bien el mayor problema de acceso a dispositivos y a internet estuvo en el alumnado, las personas docentes también enfrentaron el desafío de la falta de recursos. Solo un 37 % del profesorado disponía de un dispositivo –ya sean computadoras, notebooks o netbooks– para su uso exclusivo y el 53 % contaba con un celular con datos para navegar de manera exclusiva (MEN, 2020b). O sea que al menos la mitad de la planta docente del país no contaba con los recursos necesarios para sostener la continuidad pedagógica, generalmente debieron apelar a sus propias estrategias y salarios para resolverlo. Una entrevistada así lo relataba:

Realicé mis estudios con la computadora del plan Conectar Igualdad, porque me la dieron en 5to año y en la secundaria, yo cursé toda la facultad con esa computadora. [...] va cumplir 10 años ahora, hoy en día la sigo usando. Pero pobrecita no aguanto el ritmo de la virtualidad, la cantidad de programas que yo me tuve que bajar ¿Qué es lo que tuve que hacer? comprarme una computadora que me salió carísima el año pasado y quizá el año pasado es algo que yo no lo necesitaba [...] lo tuve que sacar en 12 cuotas, un gasto que yo no lo tenía previsto. (Caso 10, profesora escuela urbano-privada, región centro, La Plata, 8 de julio de 2021)

Otra docente explicaba:

...decí que tenía la computadora. una computadora portátil [...] no la usaba mucho, pero cómo será que al día de hoy ya le tengo que cambiar la batería y la tengo que tener enchufada viste, pero bueno si no hubiera sido por eso, por esa computadora, no tenía la manera. (Caso 19, profesora escuela urbano-estatal, región norte, Salta, 20 de septiembre de 2021)

Al igual que sucedió con el estudiantado, entre el cuerpo docente el problema no fue solo el dispositivo con el cual se contaba, sino también la conexión a internet. El siguiente relato da cuenta de esto:

Como vivo en un edificio que también hay oficinas, la conexión a internet hay horarios picos o también, a partir de las mañana y las 6 de la tarde, que son los horarios escolares, tenía muy poca señal. Así que [...] además de que pago wifi tuve que usar mis datos del celular. Contar con otro dispositivo para poder llevar a cabo las clases porque se perdía la señal (Caso 3, escuela urbano-estatal, región centro, Bs.As, 21 de julio de 2021).

Entonces, los recursos materiales no estuvieron garantizados ni para el estudiantado ni para el profesorado. A este problema se sumó el de los recursos simbólicos en torno al uso de las TIC. Muchas personas participantes de las entrevistas han expresado no tener experiencia ni formación al respecto. “Al principio

fue estresante el no saber las herramientas tecnológicas, es más me costó aprender” (Caso 19, profesora escuela urbano-estatal, región norte, Salta, 20 de septiembre 2021) -decía una docente-. Otro declaraba ser “muy reacio a usar esas cosas, así que fue como complicado encontrarle la vuelta” (Caso 5, profesor escuela urbano-estatal, región centro, La Plata, 3 de julio de 2021). Por supuesto también había quienes contaban con experiencia, como la entrevistada que contaba: “Si yo siempre utilice las TICS. De hecho tuve una experiencia en la escuela a los chicos ya les había enseñado cómo utilizar el mail, el nombre que utilizar por seguridad informativa” (Caso 3, escuela urbano-estatal, región centro, Bs.As, 21 de julio de 2021).

Como fue señalado, el capital tecnológico tiene una parte física y otra simbólica (Casillas-Alvarado et al. 2013), entonces el problema no se reduce al acceso de los recursos sino que también emerge la cuestión de los conocimientos, usos y apropiaciones. En el nivel secundario, los usos de los materiales del plan Seguimos Educando fueron acotados, solo el 19 % de la planta docente declaró haber usado los cuadernillos, el 18 % haber usado el portal digital del Ministerio Nacional, solo el 4 % utilizó el material de TV y apenas el 1 % apeló a la radio (MEN, 2020b). Es decir, fue una minoría la que utilizó los recursos brindados por el Estado. En el trabajo de campo analizado también se observa que los cuadernillos y los recursos digitales disponibles en páginas del Ministerio fueron un material del cual el personal docente no se apropió, se apeló más bien a recursos propios, creados o buscados a nivel individual o institucional. A continuación, se citan las palabras de una entrevistada al respecto: “los cuadernillos eran muy amplios en los contenidos, no eran específicos con lo que yo estaba dando, entonces yo preferí continuar con mis propios ejercicios, mi propio abordaje con respecto a los textos, armé mis propios cuadernillos” (Caso 10, profesora, escuela urbano-privada, región centro, La Plata, 8 de julio de 2021). Varios informantes señalaron que estos recursos impresos eran distantes de los currículos provinciales ^[12], además llegaron con demoras y, a veces, en cantidades insuficientes. Al respecto se explicaba: “Los cuadernillos, las páginas que había... en su momento no las incorporé a mi práctica este... porque ya había encontrado otras estrategias vía WhatsApp, vía YouTube” (Caso 5, profesor escuela urbano-estatal, región centro, La Plata, 3 de julio de 2021). En este sentido, las políticas de continuidad educativa basadas en la provisión de materiales pedagógicos digitales e impresos, no tuvieron gran impacto en el quehacer docente cotidiano. El material que no es utilizado y apropiado no se transforma en recurso, para ello se necesita del trabajo de mediación de las personas docentes y estudiantes.

Entonces, siguiendo los testimonios analizados, se observa que durante la pandemia se vivió el desafío de la falta de recursos. Las políticas de distribución de computadoras para el estudiantado terminaron hace varios años y recién ahora en 2022, etapa de postpandemia, se reanudaron estos programas. Tampoco se proveyó de estas herramientas al profesorado, que además enfrentaron la falta de conocimientos informáticos y el estrés que eso conllevó.

Las políticas educativas de emergencia en pandemia se recibieron como algo que llegaba de arriba, sin conocimiento de las situaciones particulares, como lineamientos que no fueron necesariamente acompañados de recursos. Con ese marco regulatorio las personas docentes dieron vida a la política educativa con iniciativas propias, cuadernillos impresos por ellas mismas, archivos que se compartían en el celular, llamadas, encuentros en los comedores.

CONCLUSIONES

En este trabajo se propuso analizar las vivencias del profesorado de nivel medio durante la pandemia en torno a la desigualdad de recursos y su impacto en el momento de educación remota en 2020, como en la etapa de regreso a la presencialidad escolar en 2021. Se focaliza en las significaciones y prácticas desarrolladas por las personas docentes.

Ante la situación de emergencia que generó el COVID-19, en pos de preservar la salud, se apeló a diversas tecnologías para sostener la educación, la mediatización y co-construcción (Lave y Wenger, 1991). En este contexto, la educación remota en ASPO, así como los protocolos sanitarios en la etapa DISPO, fueron

prioritarios para garantizar el derecho a la educación, por eso su centralidad en las políticas educativas. Sin embargo, la desigualdad social y educativa trajo dificultades en ambos periodos, pues estas tecnologías no estuvieron distribuidas equitativamente.

En este sentido, las experiencias de continuidad pedagógica en 2020 fueron asimétricas. En el sector público estatal que asiste a sectores vulnerables tomó la forma de mensajes de textos, audios explicativos, vídeos, diálogos por WhatsApp, llamadas telefónicas, tareas impresas en papel o breves encuentros presenciales durante el reparto de alimentos. En tanto en el sector privado, algunas escuelas crearon sus propias plataformas y pudieron sostener clases virtuales por videollamada. En este sentido, para la mayor parte de la población la educación más que virtual y simultánea fue remota, particularizada, asincrónica y de baja intensidad. Muchos se desengancharon de la escuela (Kessler, 2002) durante la pandemia, este fenómeno se dio en ámbitos públicos y privados, los problemas emocionales en la población adolescente también. Sin embargo, como se observa en el discurso del grupo entrevistado, la desigualdad fue el factor que más permeó las experiencias educativas, profundizando brechas ya existentes.

En 2021, durante la etapa de retorno a la presencialidad, se visibilizaron otras desigualdades en torno a los recursos sanitarios, el personal y los espacios escolares. La educación está condicionada por lo material (Castro y Faraci, 2020), por ello el regreso a las aulas fue más cuidado en unos sectores que en otros.

Los recursos necesarios para sostener el derecho a la educación suelen estar determinados por el lugar ocupado en la estructura social. El alumnado en riesgo educativo habita hogares con alta vulnerabilidad social, sin acceso a dispositivos ni conexión, sin acompañamiento adecuado de las familias, por las propias situaciones económicas y socioculturales que las atraviesan. A su vez, asisten a instituciones con deficiencias en la infraestructura, con falta de insumos necesarios, lo que dificulta organizar los tiempos y espacios escolares.

La pandemia puso en evidencia esta situación, que ya era estructural en Argentina. Si bien hace unos años se desarrollaron políticas de inclusión digital en el marco de las cuales se repartieron computadoras, la herramienta digital más distribuida es el celular, como se indicó, esta distribución se hizo con la lógica del mercado, por lo cual refleja profundas desigualdades (Cabello, 2018). Actualmente, se está reanudando la política de distribución de netbooks en las escuelas secundarias, que había tenido lugar entre 2010 y 2018, pero recién en 2022 comenzaron a ser repartidas. Por lo tanto, durante la pandemia no se pudo resolver a nivel macro el problema de la falta de dispositivos.

Asimismo, la escasez de recursos no fue un problema exclusivo del estudiantado, la planta docente también se vio afectada. La ausencia de recursos materiales se combinó con la falta de recursos simbólicos. Por lo tanto, en el profesorado se constata también una desigual distribución del capital tecnológico, es decir, de la apropiación tanto material como simbólica de los objetos digitales (Casillas-Alvarado et al. 2013).

Por otra parte, al observar las políticas de educación digital en pandemia parecería que fueron diseñadas para situaciones familiares ideales que contrastaron con las reales (Di Piero y Minño, 2020), así como también las condiciones de trabajo docente no fueron acordes a las exigencias laborales de la enseñanza remota (Meo y Dabenigno, 2021). Además, se observó un desacople entre los recursos brindados por el Estado, con los que utilizó el profesorado y por ende los que llegaron al estudiantado. En este sentido, hubo una desconexión entre las macro-políticas estatales y las micropolíticas escolares (Ball, 1989), la cual es expresada como un malestar que aparece en los decires del profesorado, basado en el conocimiento institucional y político que les otorga la experiencia (Achilli, 1986).

Entonces, por un lado, el cuerpo docente marca la falta de recursos necesarios y por otro, reconoce materiales que estaban disponibles, pero que no respondían a las necesidades o realidades locales. De esta forma, la política nacional de recursos educativos en la pandemia tuvo un impacto acotado porque los materiales no fueron apropiados (en el doble sentido de la palabra) a las realidades locales. El trabajo de mediación docente es clave para la implementación de las políticas, que pueden ser resistidas o traducidas (Ball, 1989). En este caso, las personas docentes elaboraron sus propias estrategias para sostener

la continuidad educativa, movilizándolo sus propios recursos materiales y simbólicos, en un marco siempre regulado por el Estado.

El trabajo de campo analizado tiene la ventaja de mostrar realidades de varias provincias, permitiendo un recorrido extenso por lo sucedido en el territorio argentino, ya que se cuenta con un recorte empírico amplio. Sin embargo, una exploración más detallada de las realidades jurisdiccionales sería útil para profundizar la reflexión sobre lo común y lo diverso en las experiencias docentes durante la pandemia. En este sentido la proyección del trabajo a futuro podría darse en la profundización de casos provinciales, en los que se puedan explorar las condiciones de trabajo docente en pandemia y postpandemia, en relación a la desigualdad de recursos.

Retomando la metáfora de las controversias sobre la desigualdad (Kessler, 2014) y las formas de la inclusión, se puede argumentar que, si bien las evaluaciones ministeriales a nivel nacional aluden que una gran mayoría sostuvo el vínculo pedagógico, los relatos analizados muestran que esa vinculación tuvo grandes asimetrías. El lazo con las escuelas no se tradujo en aprendizajes iguales. En instituciones privadas las clases se dieron por video llamada rutinariamente, transformado a la escuela en un tiempo sostenido y delimitado; en las estatales las clases fueron intermitentes, se dieron en los momentos que se podía, por Whatsapp o en improvisados encuentros durante el reparto de alimentos, en relación con estos límites se avanzó más o menos en los contenidos curriculares.

El análisis de las experiencias docentes, a través de la exploración de sus voces, contribuye a visibilizar las prácticas de continuidad pedagógica reales, mostrando las diversidades, los límites, las estrategias, los logros, los dilemas y las contradicciones que protagonizó la comunidad educativa. De esta forma, los datos analizados resultan un insumo valioso para repensar las políticas educativas, para aportar a decisiones macro-políticas que estén más conectadas con las circunstancias micro-políticas de las escuelas, ya que al hacer foco en las vivencias concretas se pone en relieve las necesidades que aparecen en el terreno y las deudas pendientes en cuanto a la inclusión.

REFERENCIAS

- Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Formación Docente*, (2), 1-16. <https://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/La-pr%C3%A1ctica-docente.-Una-interpretaci%C3%B3n.pdf>
- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde.
- Anderete, M. (2022). La pandemia y el año que enseñamos por WhatsApp: el recurso tecnológico más utilizado en las secundarias pobres de Bahía Blanca durante el 2020. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 18(17), 18-31. <https://doi.org/10.35305/rece.v1i17.687>
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Benítez, S. (2016). Elogio de un «fracaso». La dimensión simbólica del Programa Conectar Igualdad. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, (10), 1-15. <https://doi.org/10.24215/18524907e011>
- Bocchio, M. C. (2020). El Futuro Llegó Hace Rato: Pandemia y Escolaridad Remota en Sectores Populares de Córdoba, Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-10. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3>
- Bourdieu, P. (2012). Los Tres Estados del Capital Cultural. *Sociológica*, (5), 11-17.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology Using thematic analysis in psychology [Uso del análisis temático en psicología Uso del análisis temático en psicología]. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cabello, R. (2018). La vida en los bordes. Reflexiones sobre el acceso a las tecnologías y la inclusión digital. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 7(2), 252-278. <https://doi.org/10.26864/pcs.v7.n2.11>

- Cardini, A., D' Alessandre, V. y Torre, E. (2020). *Educación en tiempos de pandemia. Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina*. CIPPEC. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2020/05/Cardini-DAlessandre-y-Torre-mayo-de-2020-Educacion-en-tiempos-de-pandemia-WEB-1.pdf>
- Casillas-Alvarado, M., Ramírez-Martinell, A. y Ortíz-Méndez, V. (2013). El Capital Tecnológico una nueva especie del Capital Cultural. Una propuesta para su medición. [Sesión de Congreso]. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Universidad Veracruzana. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1750.pdf>
- Castro, A. y Faraci, M. (2020). Espacialidad y procesos de escolarización. *Rev. A&P continuidad*, 13(7), 126-135. <https://doi.org/10.35305/23626097v7i13.281>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2020). *Educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Di Piero, E. y Minño, J. (2020). Pandemia, desigualdad y nivel secundario: trayectorias de las políticas de virtualización a nivel subnacional durante 2020. *Propuesta Educativa*, 28(54), 42-58. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852020000200042&lng=es&tlng=es.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social*. Siglo XXI.
- Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Praxis Educativa*, 15, 1-16. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16482.090>
- ENCRESPA (2021) *Informe N° 1. Subred educación*. <http://encrespa.web.unq.edu.ar/2021/08/14/informe-docentes/>
- ENCRESPA (2022) *Informe N° 5. Subred educación*. <http://encrespa.web.unq.edu.ar/2022/06/25/informe-n5/>
- Frigerio, G. (2019). Oficios del lazo: mapas de asociaciones e ideas sueltas. En G. Frigerio, D. Korinfeld y C. Rodriguez, (Coords.) *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo* (pp.41-100). Noveduc.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gentili, P. (2008). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina. *Revista Iberoamericana de educación*, (49), 19-57. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a01.pdf>
- Giovine, R. y Martignon, L. (2011). La escuela media bajo el mandato de la obligatoriedad. *ICad. Cedes*, 31(84), 175-194. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622011000200002>
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Norma.
- Kaplan, C. y Piovani, J. (2018). Trayectorias y capitales socioeducativos. La Argentina en el siglo XXI. En *Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual* (pp. 221-264). Siglo Veintiuno.
- Kessler, G (2002). *La experiencia escolar fragmentada*. IPE-UNESCO.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013*. Fondo de Cultura Económica.
- Krichesky, M., Manzo, A., Gagliano, R. y Pederzoli, S. (2021) Pandemia y escuela. Del aislamiento social preventivo y obligatorio al regreso a las aulas. *Revista IRICE*, (41), 119-145. <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi41.1432>
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation [Aprendizaje situado: participación periférica legítima]*. Cambridge University Press.
- Ministerio Educación Nacional [MEN]. (2020a). *Resolución N°106/2020*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-106-2020-335490/texto>
- Ministerio Educación Nacional [MEN]. (2020b). *Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica*. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/evaluacion-nacional-del-proceso-de-continuidad-pedagogica>
- Ministerio Educación Nacional [MEN]. (2020c). *Resolución N°108/2020*. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/335000-339999/335491/norma.htm>
- Ministerio Educación Nacional [MEN]. (2022). *Resolución N° 423/22. Lineamientos Estratégicos Educativos para la República Argentina 2022-2027*. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_422-22.pdf

- Meo, A. y Dabenigno, V. (2021). Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID-19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones. *Revista de Sociología de la Educación*, 14(1), 103-127. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18221>
- Narodowski, M., Volman, V. y Braga, F. (2020). *Dispositivos y medios de comunicación para mantener el vínculo pedagógico en cuarentena*. Argentinos por la educación. https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/Dispositivos_y_medios_de_comunicacion_ArgxEdu_pandemia.pdf
- Pereyra, A. (2020). Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE Editorial.
- Ruiz, G. (2020). Marcas de la Pandemia: El derecho a la educación afectado. *Revista Internacional para la Justicia Social*, 9(3), 45-59. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3>
- Segura, M. S. (2020). No es una brecha. Desigualdades digitales y sociales en Argentina. *Revista Eptic*, 23(2), 190-208. <https://www.seer.ufs.br/index.php/eptic/article/view/15556>
- Sinisi, L. (2010). *Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?*. Boletín de Antropología y Educación. <https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2014/05/Sinisi.pdf>
- Verón, E. (2013). *La semiosis social 2. Ideas, momentos, interpretantes*. Paidós.

NOTAS

[1] Véase: <https://www.educ.ar/recursos/155238/plataforma-seguimos-educando>

[2] Véase: <https://www.educ.ar/recursos/151358/serie-seguimos-educando-cuadernos-para-estudiantes>

[3] En la etapa de ASPO las personas debieron permanecer en sus hogares, los negocios permanecieron cerrados, solo se permitió el funcionamiento de las actividades esenciales, podían circular quienes tuvieran un permiso especial (Decreto 297/2020). Mientras, en la etapa de DISPO se fue recuperando actividades económicas y sociales, con cuidados y sosteniendo un monitoreo epidemiológico (Decreto 168/2021).

[4] El sistema educativo argentino se encuentra descentralizado, las escuelas responden a sus respectivas jurisdicciones provinciales. El nivel medio fue transferido por completo de la Nación a las provincias en 1991, con la ley de transferencia N° 24.049.

[5] El plan Conectar Igualdad, fue implementado en 2010 y discontinuado en 2018, consistió en la distribución de netbooks para estudiantes de nivel medio y de institutos de formación docente (Benítez, 2016).

[6] El capital cultural, en un concepto de Bourdieu, quien argumenta “puede existir bajo tres formas: en el estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria [...] y finalmente en el estado institucionalizado (cuya forma más evidente es la de títulos y diplomas)” (Bourdieu, 2012, p.2)

[7] La muestra de la citada encuesta realizada a docentes de nivel medio tiene las siguientes características. Respecto al género de las personas encuestadas: Femenino 73,8 %, Masculino 26,0 %, Otro 0,3 %. De acuerdo a la procedencia geográfica la distribución es la siguiente: Buenos Aires 38,7 %, Centro 19,8 %, Cuyo, 6 %, Noreste 10,7 %, Noroeste 8,6 %, Sur 15,4 %. En cuanto la gestión: estatal 74,8 %, privada religiosa 12,6 %, privada laica (no religiosa) 10,9 % y social o cooperativa 1,8 %. Mientras el ámbito tiene la siguiente distribución: rural 11,5 % y urbano 85,5 % (ENCRESA, 2022).

[8] Sinisi (2010) plantea que se ha pasado a un “paradigma de la inclusión”, delimitado en torno al reconocimiento del derecho a una educación que respete las diferencias, en contraste al anterior “paradigma de integración”, que tendía hacia la homogeneización, aunque en la práctica esto ha implicado, contradicciones, hibridaciones y re-significaciones.

[9] Se trata de una categoría de análisis próxima a la experiencia, que puede definirse en la tradición de la sociología como la perspectiva del actor o como perspectiva nativa en la tradición antropológica (Guber, 2001).

[10] La persona entrevistada hace referencia a netbooks del plan Conectar Igualdad (2010-2018) que habían quedado disponibles en algunas escuelas y que no se aprovecharon durante la pandemia.

[11] Las cartillas eran cuadernillos de elaboración propia que el personal docente diseñó para hacer llegar actividades escolares a quienes no tenían conectividad.

[12] En Argentina, al existir un sistema educativo descentralizado, el currículum es diseñado por cada ministerio provincial, en base a los Núcleos de Aprendizaje Prioritario definidos a nivel nacional por el Consejo Federal de Educación. Véase: <https://www.educ.ar/recursos/150199/coleccion-ncleos-de-aprendizajes-prioritarios-nap>

INFORMACIÓN ADICIONAL

Cómo citar: Alucin, S. y Monjelat, N. (2023). Desigualdades en el contexto de la pandemia por COVID-19: experiencias educativas del nivel medio en Argentina. *Revista Educación*, 47(1). <http://doi.org/10.15517/rvedu.v47i1.52013>