

Llovido sobre mojado: pandemia y segmentación educativa en una ciudad intermedia de Argentina

Natalia Krüger
María Marta Formichella
Mariano Anderete Schwal
Recibido Octubre 2023
Aceptado Noviembre 2023

Resumen

Cuando los sistemas educativos no ofrecen condiciones de escolarización equivalentes a todas las personas que transitan por ellos, no solo se atenta contra la igualdad de oportunidades, sino que también se debilita la capacidad de respuesta institucional ante una crisis como la generada por la pandemia por coronavirus. El estudio aborda este problema en el contexto del nivel secundario en la ciudad de Bahía Blanca, Argentina. Para ello, se adopta un diseño metodológico mixto que emplea información primaria aportada por personal directivo de escuelas de diversas características, a través de encuestas y entrevistas. Los resultados sugieren que pueden identificarse distintos circuitos educativos, relacionados con el tipo de gestión escolar y la localización de los establecimientos. Dichos circuitos se diferencian en el perfil socioeconómico de su población estudiantil, en la cantidad y calidad de sus distintos recursos y en los resultados académicos del alumnado. Puede interpretarse, a partir de los relatos analizados, que las disparidades preexistentes han profundizado el desafío de sostener la continuidad educativa con calidad y equidad en el marco de la pandemia. Se concluye así que la segmentación educativa debe atenderse para contribuir a cerrar las brechas educativas y sociales en un futuro.

Palabras clave: Equidad Educativa - Segregación Escolar - Escuela Secundaria – Pandemia - Argentina.

Rain on wet ground: pandemic and educational segmentation in an intermediate city in Argentina

Abstract

When education systems do not offer equivalent schooling conditions to everyone who attends them, not only is equality of opportunities hampered, but the institutional capacity for response in the face of a crisis such as the one generated by the coronavirus pandemic is hindered. The study approaches this problem in the context of the secondary school level in the city of Bahía Blanca, Argentina. To this end, a mixed methods methodological design is adopted, employing primary information provided by management staff of schools of various characteristics, through surveys and interviews. The results suggest that different educational circuits can be identified, related to the type of school management and the location of the centers. These circuits differ in the socioeconomic profile of their student population, in the quantity and quality of different resources and in the academic results of the students. Based on the reports analyzed, it can be interpreted that pre-existing disparities have deepened the challenge of sustaining educational continuity with quality and equity in the context of the pandemic. Thus, we conclude that educational segmentation must be addressed in order to contribute to closing the educational and social gaps in the future.

Keywords: Educational Equity - School Segregation - Secondary School – Pandemic - Argentina.

Introducción

La pandemia por COVID-19 y las medidas adoptadas para su contención han tenido 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 de esta crisis, en gran parte, debido al aislamiento social que afectó al 94% de la población estudiantil de todo el mundo (UNESCO, 2020). Según el informe de CEPAL (Huepe, Palma y Trucco, 2022), la región latinoamericana ha sido uno de los lugares con mayor duración de la interrupción de las clases presenciales. En estas circunstancias, si bien se buscó respetar el derecho fundamental a la educación a través de diversas estrategias para suplir la presencialidad, la desigualdad de oportunidades y condiciones previas limitaron su implementación de forma equitativa y eficaz (Ruiz, 2020; Tarabini, 2020).

En el caso de Argentina, ante el ingreso de la pandemia el gobierno nacional determinó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) de todos los ciudadanos, a fines de atenuar la curva de contagios. El cierre total o parcial de establecimientos educativos en primaria y secundaria duró 82 semanas, según datos de CEPAL en Huepe et al. (2022). Esto implicó continuar prestando servicios a más de diez millones de niñas, niños y adolescentes en un contexto de amplias desigualdades educativas, brechas socioeconómicas y digitales y una modalidad inédita. Dados los niveles previos de inequidad, se pudieron observar distintas formas de afrontar la crisis, dependiendo de los recursos materiales y digitales y de las distintas formas de capital con los que contaban las escuelas, su personal docente y fundamentalmente sus estudiantes (Alucin y Monjelat, 2023; Álvarez et al., 2020).

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 esta configuración desigual ha profundizado el desafío de enfrentar la pandemia por coronavirus. Se contribuye así a la literatura educativa aportando evidencia acerca de las desigualdades que prevalecen en un contexto escasamente estudiado en el país, siendo los grandes aglomerados el foco principal de las investigaciones existentes (Krüger, Formichella y Hamodi Galán, 2022).

El trabajo surgió en el marco de dos proyectos de investigación desarrollados en el Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur (UNS) y el Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur (IIESS, UNS-CONICET), que versan sobre la inequidad educativa en la ciudad. La estrategia metodológica escogida complementa métodos cuantitativos y cualitativos, analizando información primaria aportada por los equipos directivos de escuelas secundarias de la localidad a través de una encuesta realizada a principios del 2019 y de entrevistas semiestructuradas realizadas durante el 2020.

La estructura del artículo es la siguiente: en la próxima sección, se presentan brevemente los principales conceptos y antecedentes que guían el estudio; luego, se describe la metodología; en la sección 4 se presentan, en un primer apartado, los resultados del análisis cuantitativo, que evidencian las disparidades en las condiciones de escolarización preexistentes en la ciudad; luego, se analizan las repercusiones de la pandemia en dicho contexto desigual, a través del análisis cualitativo; por último, en la sección 5 se presentan las conclusiones.

Referente teórico

Las tasas de escolarización superiores al 90% para la población urbana argentina en edad teórica de asistir al nivel secundario (SITEAL, 2018), sugieren que 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; Di Virgilio y Serrati, 2019; Krüger, 2013, 2019; Veleda, 2014). Dicho concepto alude 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 del alumnado entre los distintos circuitos en función de su origen social. Como resumen Alucin y Monjolat (2023), a las disparidades en las variadas formas de capital que poseen las familias para acompañar la

escolarización de sus hijos e hijas, se suman las disparidades que encuentran desde el lado de la oferta educativa, acrecentando la desigualdad previa.

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; Krüger, 2013; Llach y Schumacher, 2006). Se diferencian así los resultados académicos que exhiben los distintos tipos de escuelas, 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 (Krüger, 2022). Las escuelas privadas en general presentan una mayor disponibilidad y calidad de distintos tipos de recursos y atienden a un alumnado con condiciones de demanda educativa más favorables, entendiendo por esto último a una serie de condiciones personales y familiares de origen más propicias para el éxito escolar (Krüger y Formichella, 2012). Así alcanzan, en promedio, mejores logros que las escuelas estatales¹. 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 fragmentados.

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.

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 responderían principalmente al mejor perfil socioeconómico de su alumnado (Formichella y Krüger, 2013).

Comienza a realizarse una intensa producción académica en el país y el mundo 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 et al., 2020; Chaverri Chaves, 2021). 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 (Álvarez et al., 2020; Chaverri Chaves, 2021; Elisondo, 2021; 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 utilizarlas y el tipo de uso que se realiza (Alucin y Monjolat, 2023; Anderete Schwal, 2022; 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 ha sido más frecuente contar con los recursos tecnológicos suficientes para desarrollar las clases a distancia en forma sincrónica y con la utilización plena de Internet mediante el uso de computadoras; mientras que en las escuelas estatales se contó con menores recursos tecnológicos, la mayor parte del personal docente dictó clases asincrónicas y dejó el material a sus estudiantes en grupos de WhatsApp o en formato de papel (Anderete Schwal, 2022; Expósito y Marsollier, 2020; Narodowski, Volman y Braga, 2020).

De diversas maneras, el mero hecho de que la población estudiantil más vulnerable se concentre en ciertos circuitos escolares, permite en general esperar en los mismos mayores dificultades para acompañar exitosamente las trayectorias educativas y mayores brechas en los resultados entre escuelas (Formichella

y Krüger, 2020). Además, si bien la capacidad de respuesta de las escuelas ante los desafíos introducidos por la pandemia se vincula con la creatividad, predisposición o trabajo en equipo de su personal -cualidades que podrían estar distribuidas de manera igualitaria cabe suponer que las desigualdades previas en distintos tipos de recursos escolares han condicionado las estrategias implementadas.

Por último, cabe señalar que debido a la heterogeneidad de situaciones en los subsistemas educativos provinciales y locales de Argentina, 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 sub-nacionales. 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.

Metodología

Enfoque

Se adopta un diseño metodológico multimétodo que permite complementar estrategias cuantitativas y cualitativas (Bericat, 1998, en Blanco y Pirela, 2016). Mediante el enfoque cuantitativo se busca proveer evidencia en relación a la existencia de segmentación en el sistema educativo de nivel medio en la ciudad de Bahía Blanca. Luego, el enfoque cualitativo busca indagar en el posible impacto de la pandemia y las medidas asociadas en las desigualdades educativas preexistentes. Así, a partir de cada tipo de estrategia 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. La investigación tiene un alcance exploratorio y descriptivo.

Unidades de análisis

La estrategia cuantitativa se basa en la información aportada por personas del equipo directivo de 33 establecimientos de nivel medio de modalidad no especial de la localidad de Bahía Blanca. En función de los antecedentes disponibles, se agrupa en primer lugar a las instituciones en dos segmentos: de gestión estatal y privada (23 y 10 escuelas, respectivamente). Si bien al interior de este último suele distinguirse a las escuelas que reciben aportes gubernamentales de aquellas que no lo hacen, se opta aquí por tomarlas en forma conjunta para evitar trabajar con sub-muestras muy reducidas. Al interior del sector estatal, en cambio, se agrupa a los establecimientos según su clasificación como desfavorable (11 escuelas) o no desfavorable² (12 escuelas), a modo de aproximación a 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).

Respecto de la representatividad de la muestra del relevamiento propio, cabe mencionar que la misma cubre a un 42% de las escuelas de gestión estatal y a un 44% de las escuelas de gestión privada de nivel medio. Asimismo, la distribución por tipo de gestión y porcentaje 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.

Por su parte, la estrategia cualitativa se nutre de información provista por personal directivo de 16 escuelas de nivel medio en la ciudad. Los actores fueron seleccionados a través de un muestreo teórico que garantizara la inclusión de distintos tipos de escuelas (considerando el tipo de gestión, la localización, la modalidad, entre otros atributos), sin perseguir una

representación estadística. Es decir, una “selección basada en criterios” (LeCompte y Preissle, 1993, pág. 69, en Maxwell, 1996). 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 de relevancia (Martínez Salgado, 2012).

En ambas instancias, se informó a quienes participaron del estudio respecto de los objetivos de la investigación y la garantía de preservación del anonimato, obteniendo su consentimiento para la publicación de resultados.

Técnicas de recolección

Los datos de tipo cuantitativo surgieron de una encuesta propia realizada en el marco del Proyecto de Grupos de Investigación (PGI) “*Equidad educativa: segmentación* escolar en la localidad de Bahía Blanca” en febrero de 2019. La misma se administró de manera online e incluyó preguntas cerradas organizadas en torno a los siguientes ejes: características generales de las escuelas y su alumnado; recursos materiales; recursos humanos; gobernanza y clima escolar; y resultados académicos del alumnado.

La estrategia cualitativa utiliza como insumo a una serie de entrevistas semiestructuradas realizadas bajo la órbita del mismo proyecto durante el segundo semestre del 2020. Las mismas se realizaron de manera virtual. La guía se estructuró en torno a las mismas dimensiones del cuestionario de las encuestas, con énfasis en aquellos aspectos que no pudieron abordarse de manera satisfactoria a través de dicho instrumento.

Procesamiento de análisis

El análisis cuantitativo consiste de elaborar estadísticas descriptivas para caracterizar los tres 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. Se empleó para ello el software IBM SPSS Statistics 19.

Luego, 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 sistematizó la información provista por los registros de las desgrabaciones, se buscaron los elementos coincidentes (y aquellos que no) entre las mismas y se propusieron ejes que propicien la interpretación y comprensión del fenómeno. En particular, se construyeron categorías de análisis que complementaran las interpretaciones realizadas a partir del análisis cuantitativo, profundizando en los aspectos vinculados a la pandemia que no fueron contemplados en el operativo de encuestas.

El contexto previo de segmentación educativa

Este apartado provee evidencia de las disparidades en las condiciones de escolarización que enfrentaba la población estudiantil que asistía a distintos tipos de escuelas secundarias en la ciudad antes de la irrupción de la pandemia por Coronavirus a comienzos del año 2020.

El perfil socioeconómico del alumnado

Una de las preguntas que se realizó a los equipos directivos de las escuelas fue ¿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?³. En la Tabla 1 se presenta la media de dichos porcentajes para cada

3 No se aportó en el cuestionario una referencia para realizar dicha clasificación, ya que el interés era conocer la percepción subjetiva de los directivos. De todas formas, las respuestas a esta pregunta resultan consistentes con las respuestas a la pregunta sobre los principales barrios de origen de los alumnos y las características socioeconómicas de la población que reside en ellos, según los valores del índice de calidad de vida elaborado por el Instituto de Geografía, Historia y Ciencias Sociales, CONICET-UNCPBA (<https://icv.conicet.gov.ar>).

uno de los tipos de escuela:

Tabla 1: Composición socioeconómica de la población estudiantil por tipo de escuela. Bahía Blanca – Argentina, 2019.

Nivel socioeconómico del alumnado1	Estatad con desfavorabilidad	Estatad sin desfavorabilidad	Privada
Nivel socioeconómico bajo	43,6%	19,2%	7,0%
Nivel socioeconómico medio-bajo	46,4%	43,3%	36,0%
Nivel socioeconómico medio-alto	9,1%	29,2%	49,9%
Nivel socioeconómico alto	0,1%	8,3%	7,2%

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

La información disponible permite vislumbrar disparidades relevantes en el perfil socioeconómico promedio del alumnado que asiste a cada uno de los grupos de escuelas. Además de las brechas entre los sectores estatal y privado, se aprecian diferencias al interior del segmento estatal, que se encuentran en sintonía con los antecedentes y con la expresión territorial de las desigualdades en la ciudad.

La percepción de los directivos encuestados acerca de la composición social de sus escuelas se condice con los antecedentes a nivel nacional y regional que reflejan la segregación social del alumnado (Di Virgilio y Serrati, 2019; Krüger, 2019, 2022; Krüger y Formichella, 2012; Llach y Schumacher, 2006). Los datos de la Tabla 1 permiten visualizar cómo los grupos de menor nivel socioeconómico

se encuentran sub-representados en las escuelas estatales, especialmente aquellas localizadas en entornos desfavorables; mientras que los grupos de origen más favorecido tienden a concentrarse en las escuelas del sector privado. En este sentido, la mayor diversidad o heterogeneidad en la población estudiantil parece encontrarse en las escuelas estatales sin desfavorabilidad.

Vemos así, cómo la experiencia de socialización para los distintos grupos de alumnos resulta dispar entre los circuitos educativos. Quienes asisten a una escuela estatal con desfavorabilidad interactúan en gran medida con pares de nivel socioeconómico bajo o medio-bajo (quienes conforman más del 90% del alumnado), con una menor exposición al contacto con compañeros de otro perfil. Por el contrario, el bajo acceso del grupo más vulnerable al sector privado (ya que representan, según los directivos, menos del 10% del alumnado) implica que quienes provienen de familias mejor posicionadas en la escala social tendrán, en su paso por la escuela, un escaso contacto con pares de dicho sector.

Como sostiene Katzman (2001), entre otros autores, esta configuración del sistema educativo representa un obstáculo para que la escuela actúe como un ámbito para el desarrollo de valores como la empatía, la solidaridad o la preferencia por la igualdad; así como para el intercambio de capital social y la formación de redes sociales heterogéneas. De esta forma, se atenta contra la integración social, una de las dimensiones clave de la inclusión educativa. Por otra parte, a través del canal conocido como los “efectos compañero” o “efectos de pares”, la segregación estudiantil puede repercutir negativamente en los aprendizajes, incrementando la desventaja inicial de quienes provienen de contextos familiares menos propicios (Krüger, 2019).

Recursos materiales y contexto ambiental

En la Tabla 2 se presentan distintos indicadores que ilustran las disparidades entre los tres 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 por tipo de escuela. Bahía Blanca – Argentina, 2019.

Recursos materiales	Estatal con desfavorabilidad	Estatal sin desfavorabilidad	Privada
Problemas ambientales en la zona	36,4%	33,3%	10,1%
Estado del mobiliario bueno o muy bueno	54,5%	58,3%	100%
Dispone de laboratorio de ciencias	45,5%	58,3%	60,0%
Laboratorio de ciencias en estado bueno o muy bueno	60%	71,4%	100%
Dispone de laboratorio de informática	45,4%	66,7%	80%
Laboratorio de informática en estado bueno o muy bueno	80%	100%	88,3%
Acceso a Internet para el alumnado	45,5%	75%	90%

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

El panorama que emerge de la lectura de los datos anteriores es de una clara diferenciación entre los tres circuitos escolares en relación a la presencia de problemas relevantes en el entorno donde se encuentran localizadas las escuelas (como basurales o zonas inundables) y a la disponibilidad y estado de distintos recursos y espacios. De acuerdo con lo que manifiesta el personal directivo de las escuelas, en el sector privado los alumnos acceden en mayor medida a espacios relevantes como un laboratorio de ciencias o informática, a un mobiliario de mayor calidad y a la utilización de Internet. Las escuelas estatales con desfavorabilidad presentan en este sentido una clara desventaja.

Estos hallazgos se condicen con los de distintas investigaciones en el país que han marcado la desigualdad en la distribución de recursos entre y dentro de las redes de gestión pública y privada (Di Virgilio y Serrati, 2019; Krüger y Formichella, 2012; Llach y Schumacher, 2006; Quiroz, Dari y Cervini, 2020; entre otros).

Ahora bien, cabe preguntarse por la relevancia de este problema, siendo que la literatura no es concluyente respecto al impacto que los recursos materiales pueden tener sobre el rendimiento educativo (Siebecke y Jarl, 2022). En primer lugar, podría argumentarse que las condiciones materiales del establecimiento pueden contribuir a generar un entorno más o menos funcional y agradable, incidiendo en el bienestar de los estudiantes y del personal, quienes transcurren gran parte de su día en los distintos espacios escolares. Los recursos, o insumos facilitadores, constituyen condiciones de posibilidad para el desarrollo de distintas actividades (UNESCO, 2004). Esto, por sí mismo, justificaría el interés por el tema.

Pero, además, existe un creciente cuerpo de evidencia que indica que una mayor cantidad y calidad de los recursos materiales escolares puede incidir en los logros educativos, reduciendo las brechas asociadas al origen social, e incrementando la resiliencia de los alumnos más vulnerables. Tanto la infraestructura como las condiciones edilicias, los servicios básicos, la biblioteca y los recursos didácticos han sido señalados como elementos importantes para el desarrollo del trabajo escolar. Puede mencionarse, a modo de ejemplo, las investigaciones de Agasisti y Longobardi (2017); Duarte, Gargiulo y Moreno (2012); Murillo y Román (2011); Quiroz *et al.* (2020); y Yang y Lee (2022). Especial mención merece el acceso a espacios y recursos que posibiliten el uso de las TIC en la escuela, ya que diversos estudios para nuestro país han aportado evidencia en torno a su efecto positivo sobre los aprendizajes (Alderete y Formichella, 2016a y b; Murillo y Román, 2011).

Recursos humanos

A continuación (Tabla 3), 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 por tipo de escuela. Bahía Blanca – Argentina, 2019.

Recursos humanos	Estatad con desfavorabilidad	Estatad sin desfavorabilidad	Privada
Déficit de docentes (bastante o mucho)	0,0%	0,0%	29,1%
Escasez de personal auxiliar (bastante o mucho)	50,0%	41,7%	33,3%
Equipo de orientación escolar	63,6%	75,0%	60,0%
Equipo directivo con formación específica	27,3%	72,7%	80,0%
Proporción de docentes titulares (promedio)	66,5%	80,6%	91,7%
Bajas expectativas de docentes (bastante o mucho)	63,6%	50,0%	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.

En principio, 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. Por un lado, se observan brechas que favorecen a las escuelas estatales frente a las privadas en relación a la posible escasez de personal docente y a la presencia de un equipo de orientación escolar. Sin embargo, las escuelas estatales reportan una mayor escasez de personal auxiliar, mayor presencia de personal directivo sin formación específica, menor estabilidad de la planta docente y mayor consideración de las bajas expectativas del personal docente como un problema. Nuevamente, se aprecia una diferenciación entre ambos tipos de escuelas de gestión estatal: aquellas con desfavorabilidad se encuentran en peor posición relativa.

Parecen confirmarse así, para la ciudad, las conclusiones de distintos estudios

que sugieren que la asignación de docentes y no docentes en el nivel secundario argentino no responde a una lógica de compensación de las desigualdades iniciales. Es decir, no se observan mecanismos orientados a lograr una atención de la población estudiantil en desventaja con una mayor dotación de personal altamente calificado (CIPPEC, 2004; Fiszbein, 2001; Kessler, 2002; Krüger, 2013; Pérez-Zorrilla, 2016; Poliak, 2009). Por un lado, la normativa oficial otorga, en el caso de las escuelas privadas, la prerrogativa de selección de su personal a las autoridades escolares, quienes reclutan a los docentes de acuerdo con el ideario y las necesidades del establecimiento. En el caso de las escuelas estatales, son los propios docentes quienes, a partir de su experiencia y formación van incrementando a lo largo de su carrera la posibilidad de alcanzar una mayor estabilidad y de elegir el centro en el que trabajarán. De esta forma, las escuelas en las que se concentra una población estudiantil de menor nivel socioeconómico, percibidas como ámbitos de trabajo menos atractivos, suelen presentar mayores problemas de rotación e inexperiencia por parte del personal. A su vez, en el caso de que la motivación, el ausentismo o la capacidad de los docentes sea percibida por parte de los directivos como un problema, los mismos no cuentan con poder de decisión para resolverlo.

Asimismo, una cuestión no menor es la amplia diferencia observada en torno a la formación específica de los directivos para el cargo de gestión. Autores como Veeda (2016) y Romero (2021) señalan la centralidad de la figura del directivo para marcar el rumbo del establecimiento, dada la complejidad de las tareas que involucra el cargo, desde la administración de los recursos, el seguimiento de la normativa, el manejo de los recursos humanos, las funciones pedagógicas, entre otras. Para un liderazgo eficaz y una adecuada organización escolar se requiere de competencias que pueden ser muy diferentes a aquellas involucradas en la docencia. Sin embargo, los cargos de gestión suelen representar un escalón más en la carrera docente, y no se aprecia como requisito excluyente el contar con una formación especial para este rol (Romero y Krichesky, 2019).

Vínculos, clima escolar y actividades extracurriculares

En la Tabla 4, 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 presencia más

transversal de la escuela en distintos ámbitos de la vida de su alumnado.

Tabla 4: Caracterización de los vínculos, el clima escolar por tipo de escuela.
Bahía Blanca – Argentina, 2019.

Vínculos y clima escolar	Estatad con desfavorabilidad	Estatad sin desfavorabilidad	Privada
Presencia de cooperadora o grupo de familias colaboradoras	63,6%	66,7%	30,0%
Débil vínculo familia/escuelas (bastante o mucho)	44,5%	80,0%	30,0%
Ofrece alguna actividad extracurricular ¹	30,0%	50,0%	90,0%
Alumnado con problemas de ausentismo (bastante o mucho)	72,7%	63,6%	10,0%

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

La participación en la cooperadora o grupo de familias colaboradoras es una forma en que estas últimas 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 estas 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. Es decir que, en el sector estatal, la relación escuela-comunidad parece focalizarse en la movilización de recursos, pero se perciben lazos más fuertes

con la institución en el sector privado.

Por otro lado, la oferta de actividades extracurriculares es, según Cámara, Decándido y Gertel (2013) una cuestión que podría incidir positivamente en la performance de los estudiantes y uno de los servicios que brindan las escuelas de gestión privada para diferenciarse en la competencia por los alumnos. Según estos autores, la mayor diversidad en estas actividades adicionales es una cuestión que las familias tienen en cuenta al inclinarse por el sector privado, en la búsqueda de una mejor adaptación a las preferencias o habilidades de sus hijos. Al igual que el mencionado estudio, aquí se halla que la mayoría de las escuelas privadas ofrece alguna actividad por fuera del currículum básico y que, entre las escuelas estatales, también podría representar un factor de diferenciación.

Finalmente, los problemas de ausentismo se verifican en mayor medida entre las escuelas estatales y, especialmente, entre aquellas con desfavorabilidad. Dicho factor puede interpretarse como un indicador del compromiso de los alumnos, manifestación a su vez de la perseverancia, uno de los factores no-cognitivos que Morrison y Schoon (2013) destacan como relevantes y maleables dentro del comportamiento individual. Las competencias no-cognitivas pueden resultar clave en el desarrollo integral de las personas e influir significativamente en sus trayectorias educativas y laborales (Formichella y Krüger, 2017). Bajo esta perspectiva, los altos niveles de ausentismo estudiantil reportados por los directivos de escuelas estatales sugieren que en las mismas existen efectos de pares o externalidades menos favorables y que, al decir de Tiramonti (2014), en dichos establecimientos se aprecia una menor capacidad para regular la conducta de los actores.

Trayectoria educativa

Como última dimensión para indagar en las disparidades entre los grupos de escuelas, se presentan algunos indicadores de los resultados académicos del alumnado (Tabla 5). 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 por tipo de escuela. Bahía Blanca – Argentina, 2019.

	Estatad con desfavorabilidad	Estatad sin desfavorabilidad	Privada
Tasa de sobreedad (promedio)	49,3%	32,2%	10,1%
Proporción de repitentes (promedio)	15,2%	6,1%	2,2%
Tasa de abandono interanual (promedio)	6,8%	5,1%	3,1%
Tasa de promoción efectiva (promedio)	70,7%	82,9%	91,2%
Expectativa estudios superiores	40,5%	66,5%	78,5%

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 del alumnado, 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 (que son entre

tres y cinco veces menores a las de sus pares estatales) y menor abandono (cercano a la mitad) se traduce en mayores tasas de promoción efectiva (con brechas del orden del 10 y 20%). Asimismo, se registran disparidades notorias entre las escuelas estatales con y sin desfavorabilidad, siendo los indicadores más favorables en el segundo caso, donde en promedio, un 12% más de alumnos logran promocionar.

Finalmente, ante la consulta acerca de la proporción del alumnado del último año que consideraban continuaría sus estudios en el nivel terciario o universitario, las respuestas de los equipos directivos fueron muy distintas: las máximas expectativas de continuidad se observan en las escuelas privadas y, las mínimas, cercanas a la mitad, en las estatales con desfavorabilidad.

En suma, de la información aportada por los equipos directivos de las escuelas a través de la encuesta emerge una clara imagen de diferenciación entre los distintos grupos de instituciones de nivel medio de la ciudad de Bahía Blanca. Si bien los ejes escogidos –estatal/privado y con/sin desfavorabilidad– no representan la única forma posible de agrupación de los establecimientos, sí permiten una aproximación al problema y visualizar la conformación de circuitos educativos que ofrecen condiciones de escolarización muy dispares a sus alumnos.

Esta “foto”, tomada en el año 2019, previo al shock social, económico e institucional que representó la pandemia, da cuenta de una situación de desigualdad multidimensional en el sistema educativo local. La distribución de los estudiantes entre las escuelas de la ciudad se vinculaba con su origen social, de forma que aquellos provenientes de un contexto desfavorecido tendían a concentrarse en ciertas instituciones dentro del sector estatal. Allí, además de interactuar cotidianamente con pares que enfrentaban similares dificultades en su entorno, no se encontraban con una oferta de servicios distribuida progresivamente, con el fin de compensar las desventajas iniciales. En particular, cabe destacar el menor acceso a Internet y a un laboratorio de informática, herramientas que podrían haber contribuido al desarrollo de aptitudes que se mostraron cruciales para afrontar los desafíos de la escolaridad virtual. Asimismo, la menor estabilidad del personal docente, la más escasa formación específica del personal directivo y el vínculo más débil entre escuelas y familias pueden haber representado obstáculos adicionales para garantizar la continuidad pedagógica en la población

estudiantil más vulnerable. A continuación, se indaga en mayor profundidad en la perspectiva de los equipos directivos acerca de estas cuestiones.

Posibilidades diferenciales de continuar con la escolarización durante la pandemia

El análisis de las entrevistas se organiza a partir del objetivo propuesto en la introducción: indagar cómo la pandemia y las estrategias sanitarias vinculadas a ella se desarrollaron en un contexto de segmentación preexistente en el sistema escolar, marcando una configuración desigual de la continuidad en la prestación de los servicios educativos. Así, considerando los elementos de diferenciación institucional destacados previamente, se hace una lectura de los relatos con el fin de comprender la perspectiva de los equipos directivos en relación a las oportunidades que tuvo cada grupo de escuelas (de gestión estatal con y sin desfavorabilidad; y de gestión privada, con y sin subvenciones del Estado) para enfrentar este desafío.

Un primer elemento que emerge del relato de los entrevistados es que 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, profundizándose así las brechas en la disponibilidad de distintos tipos de recursos entre instituciones. “Tenemos un montón de aristas para abarcar donde la cooperadora da respuesta y este año con el ASPO los ingresos han sido menores” (Entrevista N° 1: Directivo de escuela de gestión estatal, con desfavorabilidad).

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.

“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” (Entrevista N° 2: Directivo escuela de gestión estatal, sin desfavorabilidad).

Así, los equipos docentes de las escuelas, y de modo más acentuado los de aquellas que atienden una población más vulnerable, se encontraron frente a un doble desafío en medio de la pandemia: la continuidad pedagógica y la contención a las familias; el seguir brindando los servicios educativos y, al mismo tiempo, estar armando y entregando bolsones de comida.

Esta necesidad de destinar tiempo y esfuerzo por parte de la comunidad educativa para realizar tareas asistenciales fue señalada por otras investigaciones como las de Expósito y Marsollier (2021) y Álvarez et al. (2020). Además, cabe aclarar que, si bien la situación estuvo mayormente presente en las escuelas de gestión estatal, no fue exclusiva de estas; por ejemplo, algunas escuelas de gestión privada tuvieron que aumentar el número de becas.

En este sentido, es menester mencionar que a partir de los relatos también se vislumbra cómo la escasez económica implicó cambios en las rutinas de gran parte los estudiantes, quienes tuvieron que asumir nuevas obligaciones en el sostenimiento de sus hogares. “De los chicos más grandes me sorprendió que muchos tuvieron que salir a trabajar” (Entrevista N° 2: Directivo de escuela de gestión estatal, sin desfavorabilidad).

De este modo, queda claro cómo las diferencias en el nivel socioeconómico del alumnado, preexistentes a la pandemia, configuraron escenarios disímiles para cada tipo de escuela. Si bien en todos los casos se evidenció una disminución de los recursos económicos institucionales, en las escuelas de gestión estatal el problema se vio agravado por la aparición de necesidades básicas insatisfechas en los hogares del alumnado. Esto condujo, por un lado, a la entrada de estudiantes en el mercado laboral y, por el otro, a la demanda de asistencia por parte del Estado. Ambas cuestiones pueden haber repercutido negativamente en el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje, debido a una mayor

presión sobre la carga de trabajo de los docentes y a las dificultades asociadas al estudio en una situación de creciente vulnerabilidad económica.

Otro aspecto vinculado a las disparidades en el perfil socioeconómico de los alumnos entre escuelas es la brecha en el acceso a las TIC, el cual 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 et al., 2020), en el contexto de la educación virtual o en línea que vino aparejado al ASPO, se volvieron más preponderantes (Expósito y Marsollier, 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 las personas entrevistadas.

Con respecto a la situación en los hogares, los relatos son similares a lo observado por Alucin y Monjelat (2022) en una investigación que reúne voces de docentes de distintas provincias del país. En la ciudad, el personal directivo de algunas escuelas presenta a la escasa disponibilidad de herramientas como una barrera a la continuidad pedagógica, por lo cual en muchos casos han tenido que probar una diversidad de estrategias de comunicación hasta encontrar la que mejor se adaptara a su alumnado, aunque no todas garantizan la misma utilidad para el trabajo escolar.

En este sentido, algunas personas entrevistadas 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 según el contexto de origen, tal como lo han señalado otras investigaciones (Alucin y Monjelat, 2022; Nadorowski et al., 2020; Romero, Krichesky y Zacarías, 2021).

“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. 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 cooperativa.” (Entrevista N° 1: Directivo de escuela de gestión estatal, con desfavorabilidad).

Sin embargo, en las entrevistas realizadas en ciertas escuelas no se menciona la disponibilidad de TIC en los hogares de sus estudiantes como una problemática, o bien explícitamente se manifiesta que no ha representado una cuestión a resolver. Este ha sido el caso de algunas escuelas de gestión privada. Es decir que, la segregación por nivel socioeconómico que prevalece en el sistema educativo local ha configurado escenarios muy dispares entre escuelas respecto a las estrategias a aplicar en este contexto de crisis.

Otra cuestión que se ha resaltado en las entrevistas es el acceso a las TIC por parte del personal docente, quienes para llevar a cabo su trabajo necesitaron herramientas que antes del ASPO, si bien podían ser utilizadas, no eran imprescindibles. 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. Algo similar señala Elisondo (2021) en su investigación en la ciudad de Río Cuarto, Argentina.

Kessler (2002) reconoce a quienes trabajan en la docencia como parte de una misma clase social, una clase media empobrecida. No obstante, en el contexto de pandemia en general pudieron disponer de los recursos tecnológicos suficientes para dictar sus clases no presenciales y no se observaron diferencias sustanciales

entre docentes de distintas escuelas. Se desprende entonces de las entrevistas en la ciudad, que este aspecto no parece haber operado como un factor de desigualdad importante.

Sí emerge, en cambio, como obstáculo relevante la cuestión del uso de las TIC, más allá de su acceso como condición necesaria. 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, en el tiempo de ASPO, además de ser imprescindible el acceso a las TIC para que no se discontinúe la prestación de servicios educativos, apareció el saber utilizarlas como elemento esencial. A partir de las entrevistas, se vislumbra que existieron dificultades por parte de los docentes en dicho sentido, y aquí pueden haber operado las experiencias previas de su integración en el aula en cada institución, así como la disponibilidad de personal técnico que pudiera apoyar su implementación. El factor clave parece haber sido, en todo caso, la actitud y el liderazgo ejercido por el equipo directivo, con mayor o menor capacidad de gestión ante la situación de crisis y de motivar al resto del personal. Al respecto, puede plantearse la hipótesis de que la capacitación específica en gestión ha marcado la diferencia.

“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” (Entrevista N° 5: Directivo de escuela de gestión estatal, sin desfavorabilidad).

“(…) nosotros llegamos 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” (Entrevista N° 7: Directivo de escuela de gestión privada, sin subvención).

Además, un factor que marcó la diferencia en la capacidad de uso de las TIC fue la edad del personal docente, observándose mayor predisposición a utilizar tecnologías entre los más jóvenes.

“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” (Entrevista N° 6: Directivo de escuela de gestión estatal, sin desfavorabilidad).

Ahora bien, no sólo el personal docente tuvo que adaptarse y capacitarse; de las entrevistas se desprende que el alumnado y quienes conforman sus entornos también necesitaron hacerlo, por lo que puede pensarse que dicha adaptación estuvo signada por sus posibles diferencias. Así, puede pensarse que, dado el contexto de segregación socioeconómica pre-pandémico, los estudiantes que habitaban en hogares con menor nivel educativo y cultural terminaron afrontando el reto del uso de TIC durante 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” (Entrevista N° 5: Directivo de escuela de gestión estatal, sin desfavorabilidad).

Otra cuestión que se impuso como barrera en el uso de las TIC fue la motivación de los y las estudiantes a la hora de conectarse, la cual fue empeorando con el paso del tiempo de aislamiento y parece haberse visto afectada entre todos los grupos sociales, sin que constituya un factor de divergencia entre tipo de escuelas. Esta cuestión apareció en prácticamente la totalidad de las entrevistas.

En parte, es probable que la desmotivación se haya visto agravada por la dificultad de mantener un vínculo emocional entre docentes y estudiantes por medio de herramientas virtuales, tal como lo señalan muchos entrevistados.

“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” (Entrevista N° 10: escuela de gestión estatal, con desfavorabilidad).

Esta conexión entre los actores del aula se perdió aún más para quienes se conectaban poco o directamente no se conectaban, ya sea por falta de acceso a las TIC o por cuestiones motivacionales. De este modo, se visualiza una nueva brecha entre quienes tenían 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).

Otro aspecto que ha sido ampliamente valorado por los directivos es la predisposición de sus docentes, el trabajo en equipo y la voluntad por superar la crisis. Esto se evidenció tanto en las escuelas de gestión estatal como en las de gestión privada.

“Hay algo que yo vengo valorando, y que este año se hizo fuerte, y fue el compromiso que tienen (docentes). Se notó mucho este año con el tema de la pandemia, compromiso de ayudarse entre ellos a ayudarse a utilizar las diferentes plataformas que estábamos utilizando, se ayudaron entre todos, sin importar horario” (Entrevista N° 12: Directivo de escuela de gestión privada, no subvencionada).

Por último, en relación a esta dimensión, cabe señalar que se ha hecho patente la importancia del rol de los Equipos de Orientación Escolar y el personal auxiliar, quienes pueden contribuir a apuntalar las actividades de enseñanza, sosteniendo el vínculo con el alumnado y las familias aún de manera no presencial. En este sentido, cobra relevancia la diferencia, señalada en la sección anterior, en relación a la disponibilidad de personal auxiliar

“(Los equipos de orientación en estos contextos) trabajan muchísimo porque tenemos una realidad bastante complicada. En esta época de pandemia se potencia, en la escuela los ves y les notas la cara... Les notas la mirada, les notas si te contesto mal y nunca lo hizo, si es de moverse y está muy quieto. El docente tiene que decírselo al preceptor y ahí empezamos a trabajar. Y en esta época de pandemia tenemos varias preceptoras que han llamado a las familias, y hasta que no ven

al chico no dejan de insistir, lo hacen por video llamada” (Entrevista N° 15: Directivo de escuela de gestión estatal, con desfavorabilidad).

Conclusiones

A lo largo de este trabajo, se han analizado las desigualdades educativas en el nivel secundario en la ciudad de Bahía Blanca en el contexto previo a la pandemia de Covid-19, y se ha indagado en la perspectiva de los equipos directivos acerca de las formas de afrontar esta crisis y sus repercusiones. Pese a las limitaciones propias del estudio -como el no haber logrado la tasa de respuesta deseada en el operativo de encuestas, el hecho de que la guía de entrevistas no se diseñó específicamente para recoger los efectos de la pandemia, o la subjetividad asociada a las fuentes de información-, se ha realizado una contribución a la literatura que analiza la equidad educativa en el país.

En primer lugar, se ha provisto evidencia empírica inédita que sugiere que la configuración segmentada del sistema educativo argentino se replica en el contexto de una ciudad intermedia como Bahía Blanca. Una de las cuestiones que se observa, a partir de los datos previos a la pandemia, es la desigualdad en el perfil socioeconómico promedio del alumnado que asiste a cada circuito escolar, es decir, la presencia de segregación social estudiantil. Por otro lado, tanto las redes de gestión estatal y privada como las escuelas estatales según su localización se diferencian en la disponibilidad y calidad de distintos tipos de recursos que, según la literatura especializada, potencialmente inciden en la efectividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Entonces, el shock que ha representado la pandemia por coronavirus para el ámbito educativo, a través de la crisis socioeconómica y las medidas de aislamiento, no ha sido el mismo para las distintas instituciones educativas. Tal como se ha señalado en investigaciones previas, tanto la intensidad de los efectos sobre la población estudiantil y sus familias como las herramientas y habilidades institucionales han sido dispares, y se observan ciertas tendencias generales, más allá de las particularidades de cada establecimiento.

Por un lado, habiéndose trasladado la escolarización al seno de los hogares, se volvieron más notorias las desigualdades 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 provenientes de un entorno socioeconómico más vulnerable tuvieron una tarea más compleja a la hora de llevar adelante la continuidad pedagógica. En otras palabras, las diferencias de origen del alumnado 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 equipos directivos de las escuelas de gestión privada no lo definieron como un problema mayor, en las escuelas de gestión estatal apareció como una barrera determinante, tanto para el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje como para el sostenimiento del vínculo con la escuela. Algo similar ocurrió en relación al uso de las TIC, ya que quienes conviven en entornos de mayor nivel socioeconómico están rodeados por adultos que poseen mayor capacitación y conocimiento para utilizar adecuadamente la tecnología. Sin embargo, cabe notar que los problemas vinculados a la motivación para conectarse atravesaron a todos los estratos socioeconómicos.

Por otra parte, las aptitudes favorables para el 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 que poseían tanto alumnos como docentes. 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 para enfrentar los desafíos que conllevó la nueva modalidad de escolarización.

Con respecto al personal docente, no se detectaron discrepancias importantes en su acceso a las TIC, ya que la realidad que viven en sus hogares no parece vincularse al tipo de escuela en la que trabajan. La variable clave aquí fue su edad, lo cual se observó en las aptitudes personales para lograr la adaptación a la educación remota y realizar un uso adecuado de las TIC para tener éxito en ese desafío. Las diferencias se observaron entonces también al interior de las escuelas. Sin embargo, cabe señalar que quienes 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. Asimismo, muchos equipos tuvieron que llevar adelante tareas que excedieron lo pedagógico y colaborar en la satisfacción de otras necesidades, especialmente de alimentación. En dicho sentido, puede decirse que hubo grandes desigualdades en la labor docente entre los diferentes tipos de escuelas, marcándose una clara brecha entre las de gestión privada y las de gestión estatal.

A su vez, si bien la cuestión no ha emergido directamente en las entrevistas, cabe preguntarse acerca del impacto que ha tenido la menor formación específica de los equipos directivos, la escasez de personal auxiliar y la gran proporción de escuelas sin Equipo de Orientación Escolar, que se registra especialmente entre las escuelas estatales con desfavorabilidad.

En otras palabras, la segmentación escolar previa a la pandemia afectó las posibilidades de enfrentarla. Aunque 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, el contexto inicial de condiciones de escolarización dispares entre las escuelas ha determinado diferentes oportunidades de afrontar la crisis. De este modo, si bien no se dispone de información vinculada a los resultados, es razonable pensar que la pandemia ha ampliado las brechas en los logros escolares,

con efectos que perdurarán en el tiempo. Cabe esperar que, cuando se cuente con información sobre el impacto a mediano y largo plazo, se hallen exacerbados los problemas de ausentismo y los menores resultados académicos registrados en las escuelas de gestión estatal localizadas en contextos desfavorables.

Como lo manifiesta una de las personas entrevistadas “la pandemia, más allá de todo el costado sanitario, nos ha dado una oportunidad para generar una transformación en la escuela y específica en el nivel secundario”. Más que nunca, ha quedado en evidencia que para que la educación represente un elemento promotor de la equidad e inclusión social, deben igualarse las oportunidades al interior del sector educativo. Se desprende así una clara recomendación de política: atender a la segmentación del sistema educativo resulta una prioridad para poder enfrentar los desafíos actuales y futuros en nuestra sociedad.

Quedan abiertos asimismo numerosos interrogantes acerca de cómo han transitado las escuelas el período de transición hacia la pos-pandemia, qué aspectos positivos han podido recuperarse y sostenerse y cuáles están siendo las medidas implementadas desde la gestión del sistema educativo para prepararse ante posibles nuevos eventos disruptivos de cualquier índole. Estas preguntas van delineando una rica agenda de investigación que se encuentra en desarrollo actualmente, tanto a nivel internacional, como nacional y local.

Bibliografía

AGASISTI, T. y LONGOBARDI, S. (2017). Equality of Educational Opportunities, Schools' Characteristics and Resilient Students: An Empirical Study of EU-15 Countries Using OECD-PISA 2009 Data. *Soc Indic Res* 134, 917–953. [10.1007/s11205-016-1464-5](https://doi.org/10.1007/s11205-016-1464-5).

ALDERETE, M. V. y FORMICHELLA, M. M (2016a). The effect of ICTs on academic achievement: the Conectar Igualdad Programme in Argentina. *CEPAL Review*, 119, 83-100.

ALDERETE, M. V. y FORMICHELLA, M. M. (2016b). 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. <https://doi.org/10.12804/revistaa.urosario.edu.co/economia/a.5626>

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

ÁLVAREZ, M.; GARDYN, N.; IARDELEVSKY, A. y REBELLO, G. (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>

ANDERETE SCHWAL, 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>

ARTOPOULOS, A. (2020). ¿Cuántos estudiantes tienen acceso a Internet en su hogar en Argentina?. Buenos Aires: Observatorio Argentinos por la Educación. En: <https://argentinosporlaeducacion.org/informes/>

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. <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*, Facultad de Medicina de la UNAM, volumen 1, nro. 1. <https://sites.google.com/view/saludpublica-unam-boletinacovid/home#h.5qph6ska7g0v>

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.2020.5613>

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. <http://bit.ly/2Mf1atj>

CHAVERRI CHAVES, P. (2021). La educación en la pandemia: Ampliando las brechas preexistentes. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-22. 10.15517/aie.v21i3.46725

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*. UEICEE-GCABA y OEI. Zoom Educativo 3. UEICEE-GCABA y OEI. <https://oei.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/3-Desigualdad-educativa-DiVirgilio-Serrati-web.pdf>

DUARTE, J.; GARGIULO, C. y MORENO, M. (2011). School Infrastructure and Learning in Latin American Elementary Education: An Analysis based on the SERCE. *Notas Técnicas* 13 IDB-TN-277. BID.

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>

ELISONDO, R. (2021). Transformaciones en las prácticas educativas en contextos de COVID-19. Percepciones de un grupo de docentes argentinos. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-31. [10.15517/aie.v21i3.48180](https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.48180)

EXPÓSITO, C. y MARZOLIER, R. (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>

FISZBEIN, A. (2001). Instituciones, provisión de servicios y exclusión social. Estudio de caso del sector educación en Buenos Aires. *Desarrollo Económico*, 41 (162), 235-259.

FORMICHELLA, M. 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. <http://hdl.handle.net/11362/11519>

FORMICHELLA, M. 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. <https://www.usc.gal/economet/reviews/eers1338.pdf>

FORMICHELLA, M. M., y KRÜGER, N. (2017). Reconociendo el carácter multifacético de la educación: los determinantes de los logros cognitivos y no cognitivos en la escuela media Argentina. *El Trimestre Económico*, 84(333), 165-191.

FORMICHELLA, M. 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*. IIESS, 168-186. 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. (2020) New technologies in households: Is there an educational payoff? Evidence from Argentina. *Education in The Knowledge Society (EKS)*, 21(18/1-18/14). <https://doi.org/10.14201/eks.23553>

HUEPE, M.; PALMA, A. y TRUCCO, D. (2022). Educación en tiempos de pandemia: una oportunidad para transformar los sistemas educativos en América Latina y el Caribe”, *serie Políticas Sociales*, N° 243. Santiago: CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/48204/1/S2200803_es.pdf

KATZMAN, R. (2001). Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. *Revista de la CEPAL*, 75, 171-89.

KAZTMAN, R. (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, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-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]. <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*, 7(8). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3577>

KRÜGER, N. (2022). Educación privada y segregación por nivel socioeconómico en la Provincia de Buenos Aires, Argentina. *Ciencias Económicas: Publicación de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral*, 2(18), 4.

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.

KRÜGER, N., FORMICHELLA, M. M., y HAMODI GALÁN, C. (2022). Oferta educativa desigual y escuelas resilientes. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-34. [10.11144/Javeriana.m15.oede](https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.oede)

LLACH, J., y SCHUMACHER, F. (2006). La segregación social en la educación primaria argentina. En Juan 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.

LOPEZOSA, C. (2020). Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz. En Lopezosa C., Díaz-Noci J., Codina L., (Eds.), *Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

MARCONI, L. (2017). La importancia de las emociones en la educación. En J. Duran, F. Daura y C. Sanchez Agostini (Directores); M. S. Urritia (Coordinadora): *Las neurociencias y su impacto en la educación*. Buenos Aires: La Pilar.

MARTÍNEZ SALGADO, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. <https://www.scielo.br/j/csc/a/VgFnXGmqhGHNMBsv4h76tyg/?lang=es>

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

MORRISON, L., y SCHOON, I. (2013). *The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people*. <https://pdfs.semanticscholar.org/f4a5/2db3001fb6fb22eef5dc20267b5b807fd8ff.pdf>

MURILLO, F. J y ROMÁN, M. (2011). School infrastructure and resources do matter: analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice* 22(1), 29-50, [10.1080/09243453.2010.543538](https://doi.org/10.1080/09243453.2010.543538)

NACIONES UNIDAS (2020). *Policy Brief: The Impact of COVID-19 on children*. New York. <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. 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. http://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Observatorio%20Deuda%20Social/Documentos/2020/OBSERVATORIO-COMUNICADO-ODSA%20INFORMA-%202-31_03_VF.pdf

PÉREZ ZORRILLA, J. (2016). La regulación de la jornada docente en perspectiva comparada: los casos de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay. *Propuesta Educativa*, 45, 10-20.

POLIAK, N. (2009). Fragmentación educativa en el campo docente: acerca de criterios de selección de profesores en escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires. *Espacios en Blanco*, 19, 267-298.

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*. <http://bit.ly/3ZLPb7e>

QUIROZ, S.; DARI, N. L. y CERVINI, R. A. (2020). Oportunidad de Aprender y Segmentación Socioeconómica en Argentina-PISA 2015. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18 (3), 93-112. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.005>

ROMERO, C. (2021). Liderazgo directivo en escuelas que superan las barreras del contexto. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 83-103.

ROMERO, C. Y KRICHESKY, G (2019). El director escolar en Argentina: Un actor clave pero (aún) invisible. Un estudio sobre las normas, condiciones laborales y formación de los directores escolares en escuelas públicas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. 7(12).

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. 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>

SIEBECKE, D. E. y JARL, M. (2022). Does the material well-being at schools successfully compensate for socioeconomic disadvantages? Analysis of resilient schools in Sweden Large-scale Assessments in Education 10(11), 1-23. <https://doi.org/10.1186/s40536-022-00130-y>

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

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>

TIRAMONTI, G. (2014). Las pruebas PISA en América Latina: resultados en contexto. *Avances en Supervisión Educativa*, 20, <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/96>

UNESCO (2004). *Education for All: The Quality Imperative*. EFA Global Monitoring Report. Paris.

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](http://dx.doi.org/10.14507/EPAA.V22N42.2014)

VELEDA, C. (2016). ¿Una bala de plata para mejorar la calidad educativa? La formación de los supervisores y directores de escuela. BUENOS AIRES: CIPPEC.

YANG, M. y LEE, H. J. (2022). Do school resources reduce socioeconomic achievement gap? Evidence from PISA 2015. *International Journal of Educational Development* 88, <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102528>

Natalia Krüger: Doctora en Economía. Investigadora Adjunta del IIESS (UNS-CONICET) y Profesora Adjunta del Departamento de Economía (UNS). natalia.kruger@uns.edu.ar

María Marta Formichella: Doctora en Economía. Investigadora Independiente del IIESS (UNS-CONICET) y Profesora Adjunta del Departamento de Economía (UNS). mformichella@iess-conicet.gob.ar

Mariano Anderete Schwal: Magíster en Sociología. Personal contratado del CONICET y auxiliar del Departamento de Economía (UNS). mariano.anderete@uns.edu.ar

