

Experiencia escolar durante la pandemia: desigualdades pre existentes y emergentes.

Mariela Hernández y Patricia Salti.

Cita:

Mariela Hernández y Patricia Salti (2021). *Experiencia escolar durante la pandemia: desigualdades pre existentes y emergentes*. XIV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-074/471>

Experiencia escolar durante la pandemia: desigualdades preexistentes y emergentes

Autorxs:

Mariela Hernández

Patricia Salti

Jaime Piracón

Denise Fridman

1. Introducción

En esta ponencia presentamos resultados preliminares del PICT “Tiempos de definiciones. Experiencia educativa, ciudadanía y cultura digital en la escuela secundaria y la educación superior”, del Área de Educación de FLACSO Argentina. El trabajo de campo consistió en la aplicación de una encuesta, grupos focales y entrevistas en profundidad realizadas de manera virtual durante el año 2020 a estudiantes de 4º, 5º y 6º año de diversas escuelas de gestión pública y gestión privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante CABA).

Específicamente aquí nos centraremos en un análisis exploratorio de los resultados de la encuesta, compuesta por 626 casos. En este trabajo daremos cuenta de la experiencia escolar durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (en adelante ASPO) teniendo en cuenta la influencia de diversas variables (nivel socioeconómico, tipo de escuela y sector). En una primera aproximación podemos demostrar que existen diferencias entre los tipos de dispositivos utilizados para la enseñanza, en las percepciones sobre el nivel de aprendizaje durante la educación a distancia y la ausencia de diferencias significativas en las expectativas de cambio en el formato escolar con la vuelta a la presencialidad.

Desde este análisis pretendemos contribuir al debate sobre la profundización de las desigualdades socio escolares preexistentes y emergentes en el nivel secundario en la CABA, como insumo necesario para el diseño y desarrollo de políticas educativas más igualitarias.

La ponencia consta de cinco apartados, además de esta introducción. En el segundo apartado se trabaja sobre algunas características del contexto regional, nacional y jurisdiccional que dan cuenta de la profundización de las desigualdades sociales y educativas preexistentes a la pandemia y muestra cuáles fueron las políticas educativas a nivel nacional y de la CABA que se propusieron garantizar la continuidad pedagógica

durante el ASPO. El tercer punto presenta el marco teórico utilizado para analizar los datos a la luz de los conceptos de desigualdad y experiencia escolar. El cuarto da cuenta de los aspectos metodológicos que estructuraron el trabajo de campo y el quinto se aboca a la presentación y desarrollo de algunos de los resultados que arroja la encuesta aquí presentada. El último apartado constituye el cierre al presente trabajo y da cuenta de algunas reflexiones a partir de lo expuesto y se formulan nuevos interrogantes que pueden dar pie a próximas investigaciones.

2. Características de contexto

2.1. El impacto de las desigualdades preexistentes

El impacto de la pandemia en las poblaciones en términos económicos, sociales y en función de nuestro tema de investigación, educativos, todavía no puede ser cuantificado en su total magnitud -sobre todo en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes-. Sin embargo, estudios realizados, especialmente desde organismos internacionales para la región y nuestro país, dan cuenta de la profundización de las desigualdades sociales por los efectos que trajo aparejado el cierre de las actividades económicas. En nuestro país, las políticas de aislamiento se decretaron el 19 de marzo a partir de establecer el ASPO en el DECNU-2020-297-APN-PTE - Disposiciones publicado en el Boletín Oficial con fecha 20/03/2020.

Según Gabriela Benza y Gabriel Kessler (2021) a partir del año 2014, América Latina comienza una desaceleración del crecimiento en diferentes planos estructurales. Estos autores, sostienen que, al año 2019, en algunos países de la región no sólo no se mejoraron los índices de pobreza y desigualdad de ingresos, sino que también otros indicadores socioeconómicos empeoraron en relación con el mencionado año.

Con este escenario se encuentra la pandemia en América Latina y de allí que se constituya en uno de los epicentros mundiales de la crisis del COVID-19. Su alta concentración de población urbana en condiciones deficitarias implica, por ejemplo, un acceso limitado al agua potable, la dificultad de gran parte de la población de acceder al sistema de salud y la precariedad laboral. Estos son sólo algunos de los factores que profundizaron la desigualdad social preexistente y que obligó a un sector importante del cuentapropismo y del sector informal a trabajar en malas condiciones y/o clandestinamente. En líneas generales, diferentes informes prevén que la pandemia contribuirá a que en el futuro inmediato se acrecienten las desigualdades de ingresos, se incluyan nuevos contingentes de precarizados y precarizadas o excluidos y excluidas del mercado de trabajo y se manifiesten retrocesos en indicadores de salud y educación (Gabriela Benza y Gabriel Kessler, 2021; Inés Dussel, 2021)

UNICEF Argentina (2020) realizó un informe sobre el país en el que comparaba ciertas variables macrosociales del año 2019 con proyecciones estadísticas de los mismos datos a finales del año 2020 a partir de la Encuesta Permanente de Hogares. Del mencionado estudio recuperamos ciertas categorías que nos permiten visualizar el estado de situación de vulnerabilidad de niñas, niños y adolescentes. Básicamente, los datos evidencian el aumento de la pobreza y de las necesidades básicas insatisfechas en por lo menos un 5% y un 2% respectivamente. Ahora bien, si se desagregan los datos en algunas variables específicas, la situación es aún mucho más grave de lo señalado para la totalidad del país. Es decir, la situación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes cuya jefa de hogar es una mujer, su vivienda se encuentra en una “villa” y vive en el Gran Buenos Aires, es de una extrema fragilidad para sostener niveles mínimos de subsistencia. A su vez, no podemos dejar de mencionar el impacto en la salud de esta población dado que en sus hogares dichas familias viven en situación de hacinamiento y no cuentan con los insumos de higiene necesarios para prevenir el contagio del virus, fundamentalmente en lo que refiere al acceso al agua.

Cuadro 1. Prevalencia de la pobreza en niñas, niños y adolescentes según año 2019 y proyección a finales del año 2020. Argentina.

Categorías	2019		2020	
	Pobreza	Extrema	Pobreza	Extrema
Total	53,0	14,1	58,6	16,3
Sexo del jefe de hogar				
Varón	48,3	10,9	53,0	12,6
Mujer	60,4	19,2	67,0	24,2
Ubicación de la vivienda				
Villa	74,4	24,5	91,7	48,5
No villa	46,5	10,5	56,9	15,3
Región				
GBA	53,5	16,8	61,3	21,3
NOA	56,6	10,6	64,3	12,6
NEA	58,2	14,3	59,5	14,3
CUYO	53,1	9,7	57,8	12,9
CENTRO	50,8	11,6	52,1	12,7
SUR	42,3	8,2	47,8	10,7

Fuente: elaboración propia en base a UNICEF (2020)

Por su parte la CABA es una de las jurisdicciones más aventajadas en relación con el resto del país en diversas dimensiones tanto económicas como sociales. Es decir, no sólo por el nivel de ingresos de su población, sino también por las condiciones laborales, sanitarias, de infraestructura urbana o educativas, entre muchas otras. Sin embargo, al

analizar en detalle las dimensiones mencionadas, la Ciudad presenta significativos niveles de desigualdad interna cuyas brechas están en estrecha relación con una inscripción espacial. Esta inscripción espacial de la desigualdad se expresa en marcados contrastes entre diferentes zonas y barrios de la ciudad (Groisman y Suárez, 2006; Mazzeo et al., 2012; Steimberg y Tofalo, 2018)

En la misma línea argumentativa, en el año 2021 el Observatorio de Género y Políticas Públicas difundió el informe *“Ciudad Desigual. Un análisis feminista de la situación social en los barrios populares¹ de la Ciudad de Buenos Aires”* (2021) que permite dar cuenta de la característica desigualdad preexistente de esta jurisdicción. Entre los datos, se destaca que en las comunas² del sur (4, 7, 8 y 9) se concentra el 95% de la población total que vive en barrios populares. En la comuna 8 se concentran 16 barrios populares y en la Comuna 4, existen 15 de ellos. Mientras que allí el 55% de la población tiene entre 0 a 29 años, esa franja suma el 32% de la población en el resto de la Ciudad. En los barrios populares solo el 6,4% de su población tiene más de 60 años, mientras que en el resto de la ciudad alcanza el 27% del total. Lo que demuestra que en los sectores más excluidos la esperanza de vida es menor. En cuanto a las condiciones habitacionales, el informe señala que *“el 93% de los barrios populares en la Ciudad no cuenta con acceso formal al agua corriente, el 75,4% no tiene acceso formal a la red cloacal, el 77,2% no cuenta con acceso formal a la red eléctrica y el 98,2% no accede a la red formal de gas natural.”* (p. 4). Por otra parte, en los barrios populares el 63,5% de las viviendas tiene como responsable de hogar una mujer mientras que en el resto de los hogares de la Ciudad el promedio de la jefatura femenina baja al 48,2%.

A su vez, en el mismo informe se destaca que en relación con la situación laboral la brecha de ocupación entre mujeres y varones que tienen un trabajo con ingresos es de casi 30 puntos: 67,1% en los varones y 39,3% en las mujeres. En relación con los y las jóvenes entre 16 y 25 años que tienen trabajo registrado y viven en barrios populares apenas el 14,8% son mujeres; porcentaje (14,6%) que se mantiene similar en relación con el mismo grupo etario que tiene trabajo no registrado. La diferencia más significativa entre los géneros se observa en las tareas fijas en el hogar y sin sueldo que son realizadas por el 22% de las mujeres y el 0,5% de los varones.

¹ Según la página oficial del Registro Nacional de Barrios Populares se denomina barrio popular a aquellos barrios denominados villas, asentamientos y urbanizaciones informales que presentan diferentes grados de precariedad. Deben ser un mínimo de ocho familias agrupadas o contiguas en donde más de la mitad de sus habitantes no cuenten con título de propiedad del suelo ni acceso formal de dos servicios básicos (luz, agua, cloaca).”

² En el año 2005, a partir de la Ley 1.777, la CABA quedó dividida en 15 comunas que desde ese año intentan constituirse en unidades de gestión política y administrativa. Cada comuna está integrada por barrios -algunos de ellos históricos- salvo en tres de ellas en las que coinciden las fronteras de barrio y la comuna.

En este apartado hemos dado cuenta brevemente y de forma muy general de las variadas desigualdades sociales preexistentes a la aparición de la pandemia tanto en América Latina como en nuestro país y específicamente en CABA, ciudad en la que se llevó a cabo la investigación. Veremos en el siguiente apartado una breve síntesis de las políticas educativas implementadas a nivel regional, nacional y jurisdiccionales de la CABA frente al escenario del ASPO.

2.2 El impacto de las desigualdades preexistentes en educación

En relación con la educación, a pesar de lo descrito en el apartado anterior, varios países de la región pudieron organizar diferentes respuestas para mitigar la no presencialidad en las escuelas. Se han creado dispositivos de monitoreo de la situación de aprendizaje y/o desarrollaron o adecuaron plataformas digitales creadas con anterioridad a la pandemia. A su vez, y para llevar adelante estas propuestas, tanto en nuestro país como en Chile, Colombia y Uruguay, se establecieron alianzas con operadores telefónicos y de internet para que los y las estudiantes pudieran acceder a contenidos educativos y hubo acuerdos con cadenas de televisión y radio para que cedieran espacios para la enseñanza. Otras estrategias adoptadas fueron el desarrollo de programas de formación docente y el sostenimiento con las adecuaciones precisas de los programas de distribución de alimentos para poblaciones escolares vulnerables. Benza y Kessler (2021), aseguran que el acceso a una buena conectividad a internet y a dispositivos adecuados se transformaron en “derechos” para poder trabajar, educarse, acceder a servicios o relaciones sociales a la distancia. Para los autores, no cualquier acceso a internet implica conectividad, sino que la provisión de un servicio de banda ancha y tenencia de dispositivos adecuados hacen la diferencia en la conformación de las condiciones necesarias para la continuidad de la educación.

Estos autores retoman datos publicados por CEPAL que indican que ya en 2019 casi el 34% de la población de la región no tiene una conexión adecuada a internet, esto es, 244 millones de personas tienen acceso limitado o ningún acceso a las tecnologías digitales, debido a su condición económica y social, en particular su edad y localización. La baja conectividad afecta particularmente a los niños y niñas según datos para diez países. Se estima que el 46% de los niños y niñas de 5 a 12 años residen en hogares sin internet, con picos de casi 90% en Bolivia, Perú y El Salvador. Por su parte, si estos datos los diferenciamos por quintil de ingreso podemos identificar que, para doce países de la región, el 81% en promedio de los hogares del quintil de ingresos más alto tiene conexión a internet, cifra que baja al 38% en los hogares del primer quintil y al 53% en los del segundo quintil. En algunos países, como Bolivia, Paraguay y Perú, solo el 3% de los hogares más pobres tiene conectividad. Por otro lado, el costo de los servicios

de internet representa el 14% de sus ingresos para el primer quintil y el 12% para el segundo.

La llegada de la pandemia a Argentina y con ella la suspensión de clases presenciales obligó, tanto al Ministerio de Educación de la Nación como a los ministerios jurisdiccionales, a desplegar un conjunto de recursos para garantizar otras formas de escolarización que sostuvieran la continuidad pedagógica.

Desde el Ministerio de Educación de la Nación se creó el Programa “Seguimos Educando” y se comenzó a articular una serie de medidas tendientes a la producción y distribución de materiales digitales, impresos, audiovisuales y radiales para todo el país, a través de la Plataforma Juana Manso, Educ.ar, Canal Encuentro, Paka Paka y la TV Pública. A su vez, cada una de las jurisdicciones llevó a cabo de forma paralela diferentes propuestas emulando el programa nacional con medios propios en lo que refiere a lo digital y bajo su responsabilidad la distribución de los materiales impresos que generaba el ministerio nacional. De allí que existe una gran diversidad de propuestas jurisdiccionales, y también municipales o locales con el fin de dar continuidad pedagógica a los y las estudiantes.

Específicamente en la CABA se llevó a cabo el Programa “Seguí enseñando y aprendiendo”, basado casi exclusivamente en el uso de dispositivos tecnológicos e internet para el estudiantado y sus familias. Asimismo, existieron programas televisivos y radiales propios de la CABA y capacitación docente a través de la plataforma que tiene su cartera educativa.

De todos modos, vale aclarar que el modelo de escolarización implementada por las diferentes jurisdicciones como así también la propuesta del Ministerio de Educación, responde a lo que Dussel (2021) denomina “educación remota” y no “educación virtual”. Es decir, en ella se combinan diferentes (y muchas veces improvisadas) formas de llegar a los y las alumnas: desde las más actuales como son las redes sociales y/o plataformas educativas con las más tradicionales como son televisión, radio y el material impreso. Más allá de estas iniciativas, y como expondremos más adelante, la implementación de la continuidad pedagógica en la Ciudad fue dispar según el sector educativo (estatal, privado) y por el nivel socioeconómico. Pero, más allá de los datos arrojados por la encuesta, en el mes de septiembre del año 2020, se puso en evidencia en los medios de comunicación la falta de vinculación de los y las jóvenes con la escuela secundaria en los barrios populares del sur de la ciudad dada la falta de conectividad a internet y la imposibilidad de contar con una computadora en sus viviendas.

Según un informe de CIPPEC (Cardini, 2020) basado en datos relevados por el Ministerio de Educación de la Nación en el operativo nacional de evaluación “Aprender” del año 2018, el acceso a internet en la vivienda, a una computadora y celular “propio”

en la población de los y las alumnos y alumnas de 5°/6° año de la CABA era marcadamente desigual según nivel socioeconómico de pertenencia.

Mientras que para los sectores socioeconómicos altos contar con internet y computadora en sus viviendas supera el 99%, para los sectores bajos el acceso a la red es de un 64.5% y a un dispositivo tecnológico en su hogar es del 54,5%. Distinta es la situación en relación con el celular “propio”: para los sectores altos la cobertura es casi universal mientras que para los sectores bajos es del 90,9 %. De todas formas, poseer un celular no indica conectividad: a las y los jóvenes de sectores populares, les resulta casi inaccesible la compra de “datos” para habilitar sus teléfonos.

Esta descripción no hace más que confirmar el estado de desigualdad preexistente (fruto del estado de vulnerabilidad social y educativa) a la pandemia de los y las jóvenes de barrios populares. El acceso a internet y computadoras en las escuelas de estos barrios no estaba garantizado en el año 2019, según las entrevistas realizadas a informantes claves³ en el marco del proyecto de investigación. De allí que, el aislamiento profundizó aún más las condiciones de escolarización preexistentes de estos y estas jóvenes en relación con otros barrios de la Ciudad y sectores educativos.

Por su parte, en conversaciones mantenidas con diferentes equipos directivos de las escuelas emplazadas en estos barrios durante el mes de junio de 2020, manifestaron que hubo dificultades en la distribución de los materiales impresos por el Ministerio de Educación de la Nación quedando la responsabilidad de su impresión en la mayoría de los casos a cargo de las propias escuelas, que al no contar con el dinero que envía el gobierno local para los gastos corrientes, no pudieron llegar con estos materiales a todos los y las jóvenes.

En términos de Gonzalo Saraví (2020), la situación por la que atraviesan estos y estas alumnos y alumnas en situación de pandemia es un claro ejemplo de la acumulación de desventajas al quedar en evidencia el desigual acceso a la continuidad pedagógica en relación con los sectores socioeconómicos más favorecidos. A la vulnerabilidad educativa que precedió a la pandemia, se suma la falta de vínculo pedagógico por no contar con la tecnología necesaria en sus viviendas durante el aislamiento lo que produjo una “desconexión” total con las escuelas y sus diferentes actores.

3. Nuestro enfoque teórico

³ Supervisores, Equipos de Conducción de Escuelas y Docentes.

En la investigación que tuvo como marco la encuesta realizada, partimos de entender a la experiencia escolar desde la ya clásica perspectiva teórica que trabajaron Francois Dubet y Danilo Martuccelli (1998). Esta noción alude a *“la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar”* (1998:70). Esta experiencia obedece a una doble naturaleza. Por un lado, *“es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido en un conjunto social que no los posee a priori”*, pero, por otro lado, las lógicas de acción que se combinan en la experiencia de los individuos, no les pertenecen; pertenecen al sistema escolar, imponiéndose a los actores *“como pruebas que ellos no lo eligen”* (1998:79). Esta perspectiva, nos habilita a pensar a la escuela no sólo como aparato de reproducción de actitudes y disposiciones, sino también como un espacio en el cual los individuos construyen su experiencia, configuran relaciones, estrategias y significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos.

Para hacer más explícito nuestro enfoque, hacemos nuestros los argumentos teóricos vertidos por Pedro Núñez y Lucía Litichever (2016) en los que se recupera el concepto de experiencia escolar de los/las jóvenes del nivel secundario al poner foco a la forma en la que, los recorridos, vivencias y sentires “individuales” se inscriben en relaciones sociales de poder e históricamente situadas. A su vez, estos autores, dan cuenta de cómo las trayectorias escolares reales⁴, el abandono, la deserción y la restricción del tiempo escolar repercuten en la construcción de desigualdades sociales.

Para profundizar los análisis teóricos acerca de las desigualdades preexistentes como las emergentes tomamos como punto de partida la conceptualización que realizó Luis Reygadas (2004). En principio, a ambas desigualdades, no las podemos considerar como producto de atributos individuales, en nuestro caso de los y las jóvenes de la encuesta, ni centrarnos sólo en las interacciones entre sujetos o en las características asimétricas de las estructuras sociales. Es decir que, la riqueza teórica se encuentra en realizar un abordaje multidimensional de los aspectos mencionados. De todos modos, cada uno de ellos tiene en sí una acumulación histórica de desigualdades que deviene en un aumento de ventajas y/o desventajas comparativas entre los sectores sociales. Es por eso que resulta central en función de esta perspectiva partir de identificar esas acumulaciones históricas y sus componentes para describir las desigualdades en el presente. Este autor afirma -recuperando a Giddens- que *“la desigualdad de resultados de una generación es la desigualdad de oportunidades de la siguiente generación”* (2004:24)

⁴ Con trayectorias escolares reales hacemos referencia al concepto acuñado por Flavia Terigi (2009)

Por su parte, Gonzalo Saraví (2019) profundiza sobre la relación entre experiencia escolar con las desigualdades sociales. Manifiesta que la incesante emergencia de circuitos educativos en la sociedad contribuye a la fragmentación de esta.

Estos circuitos diferenciados profundizarían el alejamiento entre sectores sociales que redundan en un desconocimiento del otro y una naturalización de lo propio, y ambos en su conjunto contribuyen a reproducir de manera invisible la desigualdad. Este proceso, *“aleja a los más pobres y los excluye de las actividades y condiciones de vida consideradas socialmente apropiadas para sus miembros en cada sociedad, pero la profundización de las brechas sociales también promueve un alejamiento y exclusión de los más ricos respecto de esos mismos estándares y participación”* (2019:49)

De allí que las distancias entre circuitos escolares y por lo tanto de experiencias, respondan a desigualdades preexistentes en la sociedad y refuercen los procesos de exclusión en la conformación de una ciudadanía común.

La investigación que llevamos a cabo buscó explorar las experiencias educativas juveniles en tiempo de pandemia, lo que constituye un aporte al campo educativo ya que permitió profundizar el debate acerca de los formatos de escolarización y el impacto tanto en las trayectorias como en las experiencias de los/las jóvenes.

4. Descripción de la metodología utilizada

Como adelantamos en la introducción, esta ponencia se enmarca en el PICT “Tiempos de definiciones. Experiencia educativa, ciudadanía y cultura digital en la escuela secundaria y la educación superior”, del Área de Educación de FLACSO Argentina. Dentro del Equipo, quienes nos centramos en el trabajo de investigación en escuela secundaria, hemos utilizado una estrategia metodológica mixta que abarcó una encuesta, grupos focales y entrevistas en profundidad realizadas de manera virtual durante el año 2020 a estudiantes de 4º, 5º y 6º año de diversas escuelas del sector público y del sector privado de la CABA.

Es importante subrayar que en esta presentación nos vamos a centrar en el análisis de la encuesta. El instrumento⁵ se administró de manera virtual a través de un formulario de Google⁶ que, a partir de la técnica de bola de nieve, se compartió en redes sociales, con docentes, preceptores/as, autoridades de escuelas, actores y actrices en

⁵ El tiempo de circulación de la encuesta fue entre el 26 de junio y el 18 de julio de 2020.

⁶ Se llevó a cabo una prueba piloto del formulario (focalizando en la claridad de preguntas, variables de respuesta, tiempo de resolución, accesibilidad, facilidad de respuestas y visibilidad en distintos aparatos electrónicos- celulares, tablets, computadoras). Esta primera instancia fue realizada con ocho estudiantes de distintas escuelas que contestaron la encuesta mientras conversaban por videollamada con investigadores del equipo quienes registraban el modo y actitud de las y los estudiantes al responder y que luego conversaron sobre la claridad del instrumento.

vinculación con la gestión educativa, centros de estudiantes, familiares y conocidos y conocidas de quienes formamos parte del equipo de investigación. No se buscó alcanzar una muestra por cuotas de escuelas, sino llegar a la mayor cantidad de jóvenes. El universo de la encuesta quedó constituido por 626 estudiantes que respondieron de forma anónima. Se destaca la relativa y pareja distribución de respuestas entre estudiantes de escuelas del sector estatal (59%) y del sector privado (41%), cuando esta última suele ser una población de más difícil acceso para la realización de investigaciones. Otra característica saliente del universo de la encuesta fue la mayor cantidad de respuestas recibidas por parte de mujeres frente a otros géneros.

Otro aspecto para destacar es la variedad de escuelas de pertenencia de los y las estudiantes que respondieron la encuesta, llegando a un total de 107 instituciones: algunas dependientes de la Universidad de Buenos Aires, otras de gestión estatal, entre las que encontramos de modalidad bachiller, comercial y técnica, otras privadas entre las que también hay una gran diversidad de escuelas laicas y religiosas de distintos cultos.

Como desventaja, consideramos fundamental resaltar que hemos tenido grandes dificultades de acceso para encuestar a los y las jóvenes de barrios en situación de vulnerabilidad. Según informaron directivos de las escuelas ubicadas en dichas zonas la falta de dispositivos y conectividad no permitió que fuera posible el envío del formulario, dado que la encuesta se implementó en el momento de mayor aislamiento social.

5. Análisis de los datos

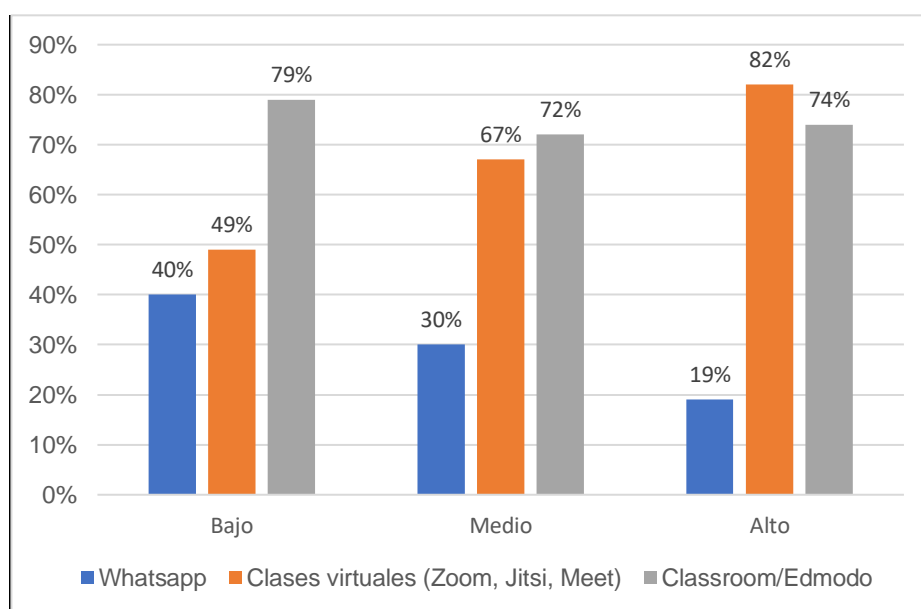
Tras la sintética descripción de las desigualdades preexistentes a la pandemia en términos sociales y específicamente educativos, nos proponemos en este apartado revisar los sentidos acerca de la experiencia escolar de los y las estudiantes en el ASPO a partir de analizar los datos arrojados por la encuesta aplicada en la CABA. Es importante aclarar que el presente trabajo se focaliza en el análisis de 3 de un número de 37 preguntas que contenía la encuesta en general.

Para este caso, partimos de la experiencia escolar en relación con los recursos digitales utilizados por las y los docentes para llevar a cabo la continuidad pedagógica, a la comparación de los aprendizajes con la etapa previa a la pandemia y al tipo de formato escolar luego de haber “experimentado” otras formas que trajo la educación remota. Para ello mostramos algunos gráficos sobre estas dimensiones analíticas que dan cuenta de cómo se desarrolló la escolaridad en el contexto pandémico en la CABA. A

su vez, la información aquí presentada, se encuentra desagregada por el nivel socioeconómico⁷ y por sector educativo.

Frente a lo inesperado de la pandemia y del aislamiento decretado, como hemos mencionado, las jurisdicciones debieron adaptar rápidamente su organización escolar e implementar una educación remota. Pero más allá de las propuestas de cada gobierno educativo, los y las docentes se enfrentaron al desafío de mantener con sus alumnos y alumnas una continuidad pedagógica. Frente a este nuevo escenario consideramos relevante incluir una pregunta en la encuesta que diera cuenta de los recursos digitales utilizados por los y las docentes para mantener su vínculo con sus estudiantes.

Gráfico N° 1. Recursos digitales utilizados por los y las docentes para llevar a cabo la continuidad pedagógica en pandemia según nivel socioeconómico. En porcentaje



Fuente: elaboración propia

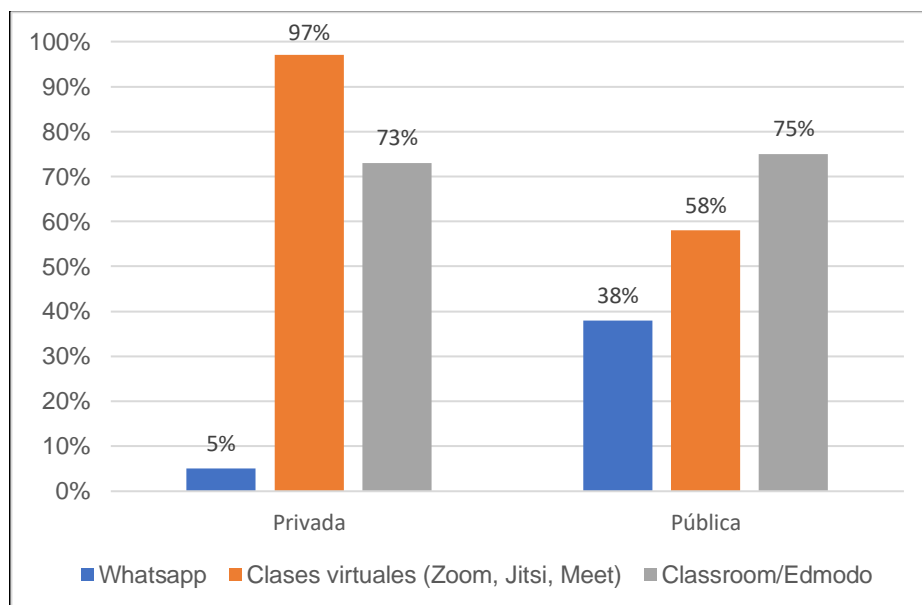
Como se puede observar en el Gráfico N°1, frente a la pregunta acerca del tipo de recursos digitales implementados por los y las docentes, surge información significativa al desagregar las respuestas según nivel socioeconómico. En este sentido, los y las estudiantes del nivel socioeconómico bajo utilizaron estrategias más diversas, siendo este grupo a diferencia de los otros dos (medio y alto), los que más se comunicaron o tuvieron tarea a través de WhatsApp. Por su parte, en los y las estudiantes de niveles

⁷ En cuanto al nivel socioeconómico se realizó una tipología en base al máximo nivel de estudios formales alcanzados por la madre y la condición de recibir o no subsidios en el hogar.

socioeconómicos medios y altos hay una menor utilización de esta red social. Lo que se desprende de estos datos es que el WhatsApp, al ser una aplicación de uso masivo y de más libre acceso, fue mayormente utilizada por los sectores socioeconómicos más vulnerables que al no contar con dispositivos apropiados y conectividad estable en el hogar, recurrieron al teléfono celular como forma de enseñanza y aprendizaje. Esto también estaría dando cuenta de la adaptabilidad de los y las docentes para no interrumpir el vínculo con los y las alumnos y alumnas frente a la ausencia de otro tipo de dispositivos o una conectividad más eficiente. También podemos hipotetizar que, frente a lo inesperado de la situación, los y las docentes hicieron uso de lo que “tenían a mano” frente a la falta de preparación en el manejo y destreza para operar con distintos entornos virtuales. Más allá de estas aseveraciones, este modelo de vinculación pedagógica impactó en la calidad de los aprendizajes ya que es claro que el uso de celulares tiene menos posibilidades para la producción y el manejo autónomo de textos o de ejercitación de cálculo que las computadoras (Dussel, 2021)

Además, es interesante mostrar que las plataformas educativas (Classroom/Edmodo), independientemente de la empresa que la diseña, tienen una presencia uniforme entre los y las estudiantes de distintos niveles socioeconómicos.

Gráfico N° 2. Recursos digitales utilizados por los y las docentes para llevar a cabo la continuidad pedagógica en pandemia según sector. En porcentaje



Fuente: elaboración propia

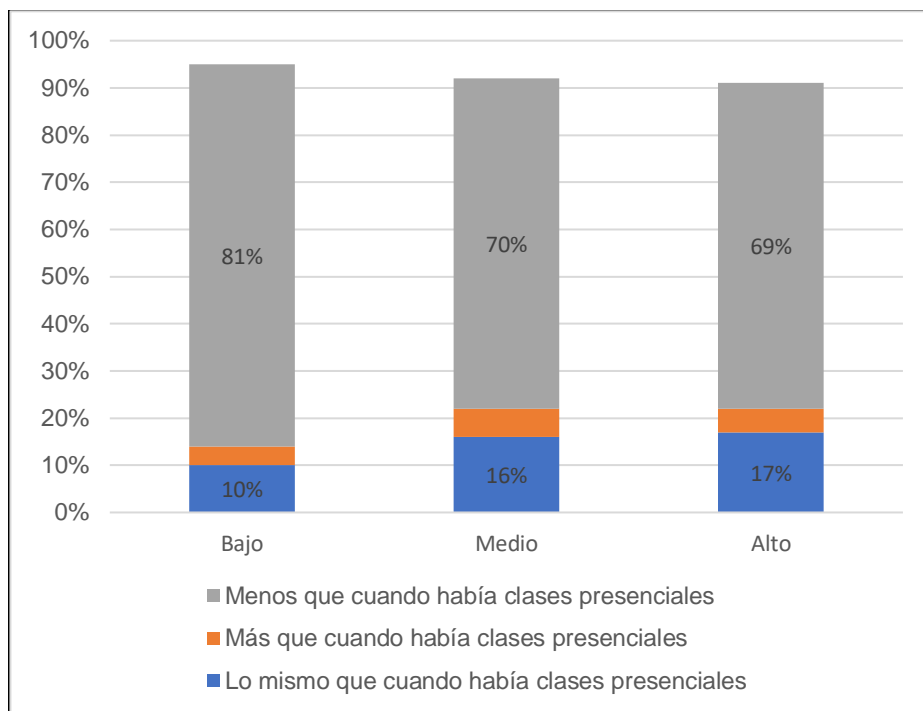
Ahora bien, cuando desagregamos los datos según el tipo de sector al que asisten los y las encuestados, aparece una diferenciación muy marcada entre ambos sectores en

la utilización de videollamadas como recurso privilegiado de enseñanza, tal como lo muestra el Gráfico N° 2.

Es decir, podemos visualizar que estos distintos tipos de recursos digitales utilizados para la enseñanza remota es desigual entre las escuelas que pertenecen al sector estatal y las que pertenecen al sector privado. En este último se destaca un uso más masivo de los encuentros sincrónicos por videollamadas, lo que estaría dando cuenta de más y mejor tecnología y conectividad en relación con el estatal. Este dato al combinarlo con relevamientos realizados por otras investigaciones (Segal, Ladwaki, y Piracón, 2021) muestra una de las formas en las que se manifiesta la desigualdad y que emergieron durante el ASPO. Las escuelas de gestión estatal acudieron para establecer sus vínculos pedagógicos, no solo a las plataformas educativas sino a otras estructuras preexistentes como los blogs de la escuela o las redes sociales, que no fueron sistematizadas en nuestra encuesta.

Otro dato que surge del Gráfico N° 2 es que la utilización del WhatsApp como estrategia de comunicación y como recurso digital para establecer el vínculo pedagógico es más utilizado y tiene una mayor relevancia entre los y las docentes y estudiantes pertenecientes al sector estatal. Aunque vale aclarar que la utilización de este recurso es menos adoptada que las clases sincrónicas (videollamadas) o que las plataformas educativas (Classroom/Edmodo, etc.). Por su parte se observa que las escuelas del sector privado utilizaron en mayor medida las videollamadas para realizar encuentros sincrónicos. A modo de síntesis y en función de los hallazgos, el uso de la red WhatsApp fue mayormente utilizado para el dictado de clases remotas a los y las estudiantes de sectores vulnerables y de escuelas estatales.

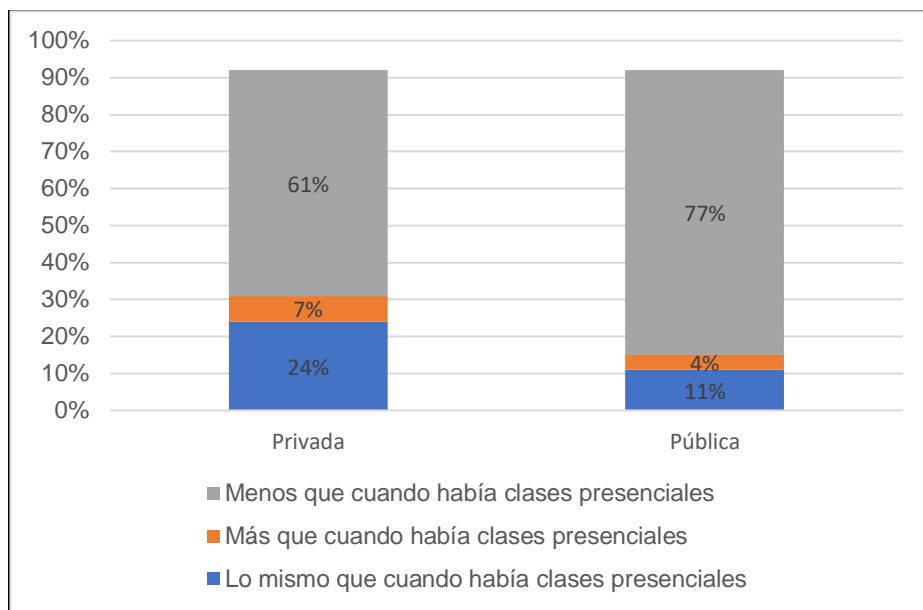
Gráfico N° 3. Percepción de los y las estudiantes acerca de su aprendizaje durante la pandemia según nivel socio económico. En porcentaje



Fuente: elaboración propia

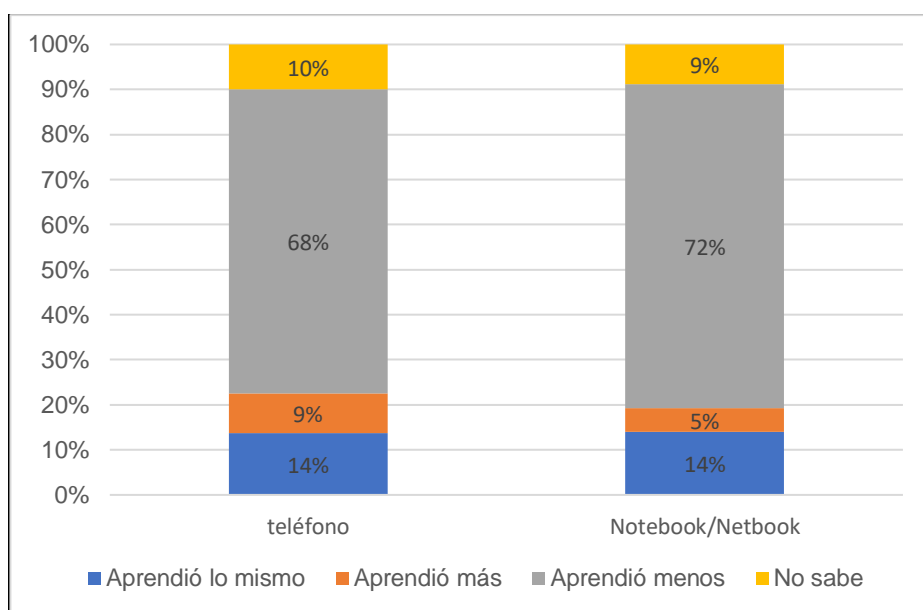
Otra de las dimensiones incorporadas para relevar la experiencia escolar fue la de la percepción acerca de los aprendizajes que tuvieron los y las estudiantes durante el ASPO. Específicamente esta dimensión se trata en los Gráficos N° 3 y N° 4 en los que se incluye la desagregación del nivel socioeconómico y sector, respectivamente. Se puede observar que no hay prácticamente variación en las respuestas entre los y las estudiantes de distintos niveles socioeconómicos y sectores y su percepción sobre el aprendizaje en el contexto pandémico. Sin importar la condición social y escolar, la mayoría de los y las alumnas tuvieron mayoritariamente la percepción de que durante el ASPO, aprendieron menos que cuando asistían de forma presencial.

Gráfico N°4. Percepción de los y las estudiantes acerca de su de aprendizaje durante la pandemia según sector. En porcentaje



Fuente: elaboración propia

Gráfico N°5. Percepción de los y las estudiantes acerca de su aprendizaje según dispositivo en el que realizaron sus tareas. En porcentaje

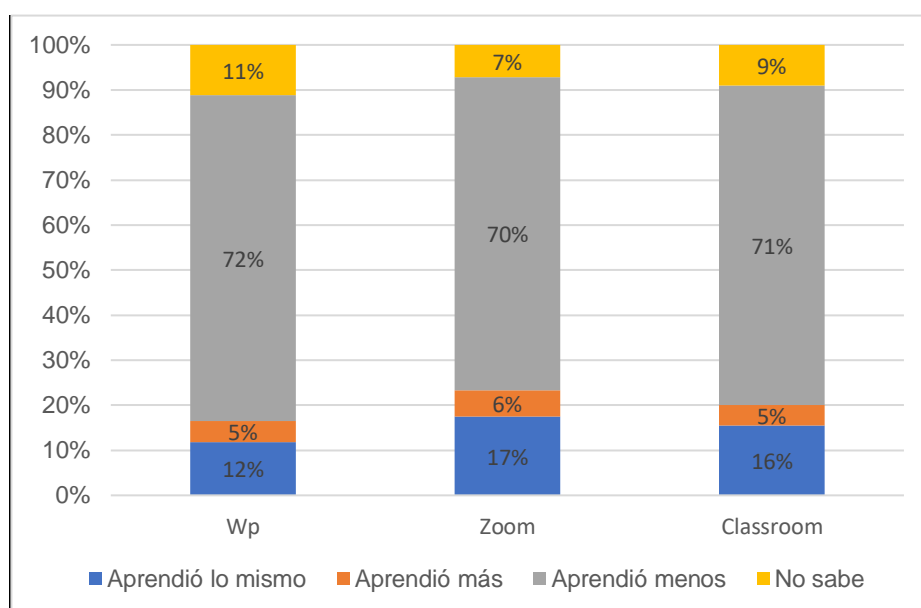


Fuente: elaboración propia

En el Gráfico N° 5 mostramos las percepciones de aprendizaje según los medios utilizados de modo más frecuente en la realización de tareas. En él aparecen datos que permiten identificar una suerte de organización de dispositivos de comunicación para fines educativos que se utilizaron durante la pandemia. Esa categorización solía poner en último lugar al WhatsApp y como la manera de comunicación más deseable el zoom/meet, etc. En otras investigaciones se ha relevado cómo incluso muchas familias de diferentes escuelas se agrupaban para demandar que las y los profesores realicen

videollamadas para el dictado de clases (Segal et al., 2021). No obstante, a partir de la sistematización de las respuestas de la encuesta aplicada se pudo registrar que según la percepción de las y los estudiantes, la cantidad de aprendizaje durante la pandemia no se vio afectada drásticamente por los dispositivos o formas de comunicación utilizadas de modo remoto.

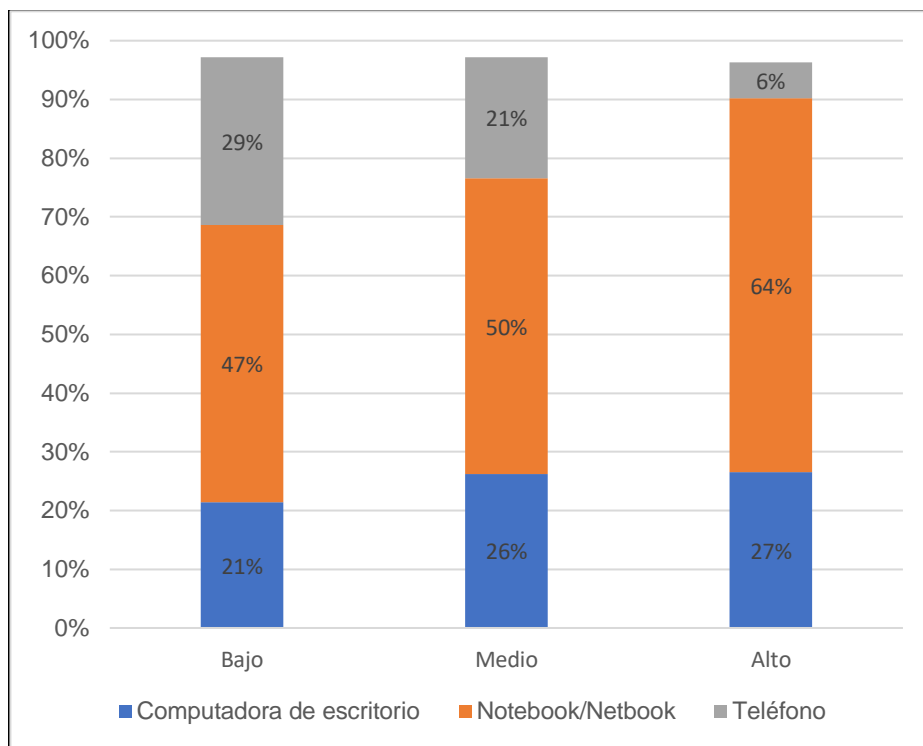
Gráfico N°6. Percepción de los y las estudiantes acerca de su aprendizaje según los recursos digitales utilizados por los y las docentes para llevar a cabo el vínculo pedagógico. En porcentaje



Fuente: elaboración propia

En el Gráfico N° 6, en cambio, se registra la percepción de los y las estudiantes sobre los aprendizajes según el tipo de recursos digitales utilizados para llevar a cabo la continuidad pedagógica por parte de las y los docentes. Al analizar ambos gráficos en su conjunto se puede dar cuenta que no se perciben grandes variaciones de acuerdo a las aplicaciones utilizadas para realizar las tareas como el dispositivo por el que recibían clases. Pareciera ser que para los y las estudiantes lo que marcaba las diferencias en la percepción de los aprendizajes eran las clases en pandemia versus las clases pre pandémicas o presenciales.

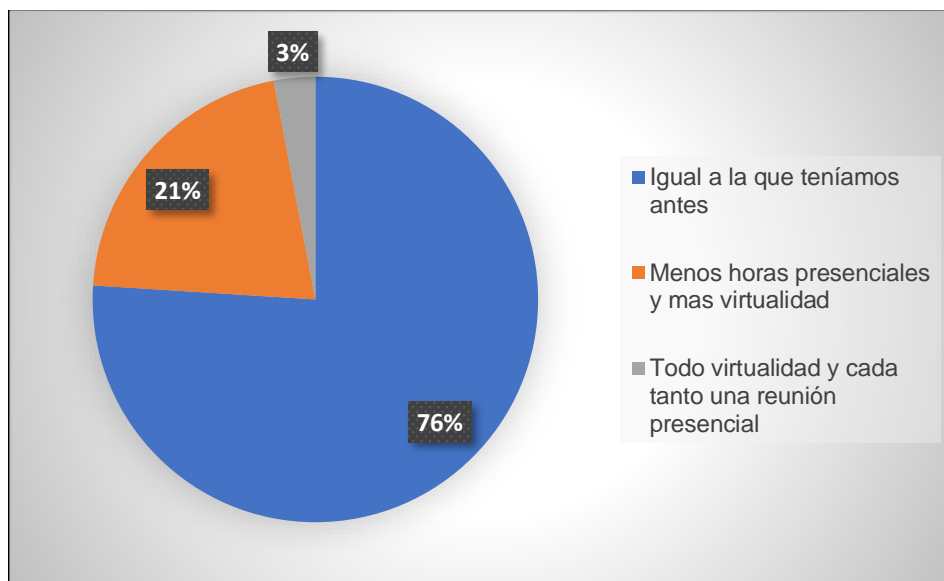
Gráfico N°7. Tipo de dispositivo con el que realizan la tarea según nivel socioeconómico. En porcentaje



Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en el Gráfico N° 7, el dispositivo más utilizado por los y las estudiantes es diferente según el nivel socioeconómico. Mientras que en los niveles altos predomina el uso de netbook/notebook, en los niveles bajos aumenta la utilización del celular. Es decir, a medida que crece el nivel socioeconómico aumenta el uso de netbook/notebook, más allá que su utilización también se verifica en los sectores bajos. Se sabe por lo señalado por informantes claves que en muchos hogares las computadoras tanto portátiles como de escritorio se comparten, en cambio los celulares, más aún en los sectores socioeconómicos medios y altos, son utilizados de modo individual/personal.

Gráfico N°8. Preferencia en el formato escolar postpandemia. En porcentaje



Fuente: elaboración propia

Tal como se muestra en el Gráfico N° 8, es contundente la respuesta de los y las estudiantes. Ellos y ellas prefieren el tipo de formato de escolarización anterior a la pandemia por sobre el modelo de educación remota. Este hallazgo, es decir, el fortalecimiento de la escuela presencial resulta en términos de Dussel (2021) paradójico dado que ese formato para el nivel secundario estaba siendo cuestionado por los y las jóvenes y los adultos antes de la expansión de la COVID-19. De todas formas, no podemos excluir del análisis de esta respuesta, y tal como se describió en el apartado metodológico, que la encuesta fue realizada en el lapso del aislamiento social más profundo, lo que también nos lleva a inferir que la respuesta podría estar condicionada por la ausencia de socialización con sus pares y docentes y de allí el deseo de mantener el modelo escolar al que no podían asistir. En otros términos, es probable que la respuesta estuviera mediada por un sentimiento de nostalgia del formato conocido por la necesidad de encuentros con otros y otras.

Por último, es importante destacar que el porcentaje de estudiantes que manifestó no haber tenido actividades durante la cuarentena es de apenas el 1% del total de encuestados y encuestadas. Este dato es sumamente relevante, ya que estaría expresando el alto compromiso de los y las docentes en el acompañamiento de sus estudiantes durante la pandemia. Por otro lado, si este pequeño porcentaje lo desagregamos por nivel socioeconómico, podemos evidenciar que no existen diferencias entre las categorías.

6. A modo de cierre: algunas reflexiones y nuevas preguntas

En este apartado presentamos algunas reflexiones y nuevos interrogantes luego de los análisis realizados a la luz de los conceptos teóricos que guiaron la investigación.

En líneas generales, los datos presentados demuestran que el tipo de educación remota recibida en la pandemia generó y profundizó una acumulación de ventajas y desventajas en la experiencia escolar de los y las estudiantes. A la desigualdad preexistente se sumaron condiciones estructurales (conectividad, tipo de dispositivos que poseen los y las estudiantes, así como sus docentes, recursos y estrategias didácticas diversas, etc.) de escolarización, que no hicieron más que reforzar su experiencia escolar anterior. En otros términos, las desigualdades quedan expresadas al desagregar las dimensiones estudiadas por el nivel socioeconómico y el sector de gestión. Sin embargo, como sostiene Reygadas, la cuestión de la desigualdad es multidimensional. Estas condiciones estructurales son solo un aspecto a tener en cuenta a la hora de analizarla. Claramente un análisis de corte cualitativo -a partir del trabajo con las entrevistas realizadas por el equipo de investigación-, complejizará el abordaje aquí presentado al focalizar el impacto tanto en aspectos individuales como en el campo de las interacciones sociales de la experiencia escolar de los y las estudiantes.

A raíz de los datos analizados en el apartado cinco, se nos presentan varios interrogantes: ¿Qué significa aprender en un contexto pandémico a partir de una educación remota? ¿Por qué será que los y las estudiantes conciben que han aprendido menos en la escuela en formato remoto que en la escuela presencial? ¿Será la naturalización del espacio escolar físico? ¿Será porque el contexto junto a pares, en el salón escolar, predispone de mejor manera a los y las jóvenes? ¿La falta de los ritos escolares (horarios, actos escolares, etc)? ¿Influirá la nueva temporalidad que protagonizaron? ¿La incertidumbre ante el contexto pandémico? ¿Será porque para ese entonces no se habían logrado desarrollar dispositivos pedagógicos acordes a las condiciones que se estaban viviendo? ¿Se deben utilizar los mismos parámetros para desentrañar si se aprendió más, menos o igual que en la presencialidad? Como establecimos en otros apartados, la mayoría de nuestros y nuestras encuestados y encuestadas prefieren la escuela en “normalidad”. Ahora bien, ¿será posible esa escuela cuando la pandemia finalice o ya no hay vuelta atrás y es necesario recuperar esta experiencia de los y las jóvenes para reformular el dispositivo institucional?

Las respuestas obtenidas en nuestra encuesta las consideramos sustantivas a la hora de seguir pensando en políticas públicas inclusivas, más justas y más atractivas para los y las jóvenes. Consideramos que se necesita una escucha atenta y con un marco de respeto. Nuestro compromiso como adultos y adultas, como docentes, como

investigadores, es oírlos, oírlos y pensar/reflexionar, buscar alternativas que los y las incluya, que los y las potencie como protagonistas. Pero, además, y en paralelo, es crucial crear políticas públicas educativas para quienes han estado desconectados y desconectadas durante varios meses -incluso un año- producto de las condiciones que hemos mencionado en nuestro apartado contextual. En este sentido es fundamental tener claridad sobre las condiciones de desigualdad preexistentes a la pandemia que este contexto profundizó y sobre las que será necesario trabajar en conjunto para generar espacios educativos que tengan como horizonte una real inclusión de todos y todas los y las jóvenes. En concreto se trata, ni más ni menos, de generar las condiciones necesarias para garantizar el derecho a la educación.

Es importante tener en cuenta que nuestra investigación recupera las voces de los y las estudiantes en un momento de gran incertidumbre para la educación. Es una mirada desde una de las orillas del río, sería interesante completar el panorama con la perspectiva de los y las docentes, preceptores y preceptoras, equipos de orientación, equipos directivos, supervisores y las familias. Teniendo la convicción de que la investigación científica implica un campo de acumulación, es preciso contar con las voces de otros y otras actores y actrices del sistema educativo para alcanzar una perspectiva más acabada de este tiempo de escolarización en el ASPO

Bibliografía

- Benza, Gabriela, y Gabriel Kessler. 2021. «El impacto de Covid-19 en América Latina». Pp. 135-73 en *La ¿nueva? estructura social en América Latina. Cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cardini, Alejandra. 2020. *Educación en tiempos de Pandemia. Respuestas provinciales al Covid*. CIPPEC.
- Dubet, Francois, y Danilo Martuccelli. 1998. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.
- Dussel, Inés. 2021. «Escuelas en tiempos alterados. Tecnologías, pedagogías y desigualdades.» *Revista Nueva Sociedad* N° 293:130-41.
- Groisman, Fernando, y Ana Lourdes Suárez. 2006. «Segregación residencial en la Ciudad de Buenos Aires». *Revista Población de Buenos Aires (en línea)* 3(4):27-38.

- Mazzeo, Victoria, María Eugenia Lago, Matías Rivero, y Nicolás Zino. 2012. «¿Existe relación entre las características socioeconómicas y demográficas de la población y el lugar donde se fija residencia? Una propuesta de zonificación de la Ciudad de Buenos Aires.» *Revista Población de Buenos Aires (en línea)* N°15:55-70.
- Nuñez, Pedro, y Lucia Litichever. 2016. «Ser joven en la escuela: Temporalidades y sentidos de la experiencia escolar en la Argentina». *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad* 15(2). doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue2-fulltext-854.
- Observatorio de Género y Políticas Públicas. 2021. *Ciudad desigual. Un análisis feminista de la situación social en los barrios populares de la Ciudad de Buenos Aires*.
- Reygadas, Luis. 2004. «Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional». *Política y Cultura. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco* N° 22:7-25.
- Saraví, Gonzalo. 2019. «Desigualdades invisibles: algunas reflexiones sobre la inclusión desigual en la escuela.» en *Escuela Secundaria, convivencia y participación.*, editado por P. Núñez, L. Litichever, y D. Fridman. Buenos Aires: EUDEBA- OEI.
- Saraví, Gonzalo. 2020. «Adolescentes y escuelas. Desigualdades, vínculos y desafíos en tiempos de pandemia». *Revista Ichan Tecolotl* 32(341).
- Segal, Analía, M. Ladwaki, y Jaime Piracón. 2021. *Temas de agenda contemporánea en ciencias sociales y usos de medios digitales en la escuela secundaria: Diseño, implementación y análisis de propuestas de enseñanza. Informe de Investigación*. UNIFE.
- Steimberg, Cora, y Ariel Tofalo. 2018. «La Ciudad Autónoma de Buenos Aires como objeto de análisis de las desigualdades educativas, sociales y territoriales.» en *La educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. Contribuciones del campo de la investigación socioeducativa.*, Colección Educación y Sociedad., editado por V. Dabenigno, T. Vinocur, y M. Krichesky. Buenos Aires: EUDEBA.
- Terigi, Flavia. 2009. *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

UNICEF Argentina. 2020. *La pobreza y la desigualdad de niños, niñas y adolescentes*.
UNICEF.