

COVID-19 y TIC: estrategias pedagógicas y desigualdades educativas en clave institucional

COVID-19 and ICT: pedagogical strategies and educational inequalities from an institutional perspective

Dabenigno, Valeria; Freytes Frey, Ada; Meo, Analía Inés

Valeria Dabenigno Sobre la autora

valeria.dabenigno@gmail.com

Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina

Ada Freytes Frey Sobre la autora

adafreytes@gmail.com

Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV), Argentina

Analía Inés Meo Sobre la autora

analiamo@conicet.gov.ar

Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina

Itinerarios educativos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN: 1850-3853

ISSN-e: 2362-5554

Periodicidad: Anual

vol. 1, núm. 14, 2021

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 15 Noviembre 2020

Aprobación: 06 Agosto 2021

URL: <https://doi.org/10.14409/ie.2021.14.e0004>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Resumen: A partir de datos de una encuesta en línea aplicada en abril/mayo 2020, este artículo analiza las estrategias y formas de trabajo pedagógico con TIC desarrolladas por los docentes de nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires en los inicios del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) generado por el COVID-19. Nos preguntamos cómo se relacionan dichas estrategias con las desigualdades que atraviesan el sistema educativo bonaerense, tanto las de nivel estructural (sector de gestión y nivel socioeconómico del alumnado) como otras de nivel meso-social, que dan lugar a diferentes configuraciones institucionales (el prestigio de la escuela, la tradición previa de uso de TIC, y las orientaciones institucionales). Describimos en primer lugar la experiencia con las TIC en las escuelas antes de la pandemia, en tanto constituyen puntos de partida diferenciales para responder a la política de continuidad pedagógica -interpretada como virtualización de la enseñanza-. Posteriormente, examinamos distintos aspectos de las estrategias pedagógicas, tales como la frecuencia de envío de tareas, el tipo de medio utilizado y los propósitos de las comunicaciones con estudiantes. Finalmente, analizamos las percepciones de los docentes acerca de las dificultades de sus estudiantes para realizar las tareas y actividades educativas propuestas.

Palabras clave: desigualdades, estrategias pedagógicas, TIC, nivel secundario, COVID-19.

Abstract: Based on an online survey conducted in April/May 2020, this article analyses the pedagogical strategies using ICT that were applied by secondary school teachers in the province of Buenos Aires at the beginning of the lockdown caused by the COVID-19 pandemic. We examine the relationship between these strategies and educational inequalities, considering both macro/structural variables (school management and students' socioeconomic level) and meso-social variables (school reputation, degree of ICT use at institutional level, and institutional responses to demands for pedagogical continuity). First, we depict how schools were using ICT before the pandemic, since this provides unequal starting points to produce a response to pedagogical continuity policies, which were interpreted as a forced virtualization of teaching. Secondly, we examine different facets of teachers' pedagogical strategies, such as frequency of assignments, the means used to do so, and the aims

of teachers' online interactions with students. Finally, we explore teachers' perceptions of their students' difficulties to deal with the proposed educational tasks and activities.

Keywords: *Inequalities, pedagogical strategies, ICT, COVID-19, secondary school.*

Introducción

Este trabajo presenta resultados de un estudio realizado durante las primeras semanas del ASPO. El encierro obligatorio colectivo y el cierre de todas las escuelas crearon circunstancias extraordinarias que todavía estamos tratando de entender. Como investigadoras de la educación, al inicio del ASPO nos interrogamos por las experiencias de los docentes¹ sobre estos cambios y nos preguntamos cómo podríamos conocerlas dentro de nuestro propio confinamiento de investigación.

Decidimos llevar adelante una encuesta en línea² con los siguientes objetivos: i) identificar prioridades institucionales y estrategias de comunicación y educativas de las escuelas y sus docentes durante el ASPO, ii) reconocer factores (institucionales, de condiciones de vida y de trabajo de los docentes, y de las familias de sus estudiantes) que condicionaron tanto las prioridades institucionales como las estrategias escolares y de sus docentes; y iii) registrar las opiniones de docentes acerca de su trabajo cotidiano y el impacto que está teniendo sobre las trayectorias de sus estudiantes durante el ASPO. Aplicamos este cuestionario a docentes secundarios con curso/s a cargo desde el 9 de abril al 6 de mayo en la Ciudad y la provincia de Buenos Aires (PBA). El instrumento incluyó 56 preguntas y fue respondido por 601 docentes de PBA. El diseño muestral no fue probabilístico por el tipo de instrumento y los propósitos del estudio; se utilizó el método de «bola de nieve», enviando invitaciones a completar nuestro cuestionario a redes de contactos personales, institucionales, sindicales y profesionales. Si bien los resultados no son representativos, la muestra tiene patrones relativamente comparables con las distribuciones de sexos y edades que arroja el Censo Nacional Docente 2014 de Argentina (Dabenigno, Meo y Freytes Frey, 2020).

En sintonía con la preocupación de estudios que prestan atención a la dimensión institucional y a las desigualdades educativas (Acosta, 2008), este artículo examina algunos aspectos de cómo se puso en acto la política de continuidad pedagógica (CP) en la PBA, describiendo las estrategias pedagógicas con TIC desarrolladas por los docentes al inicio del ASPO y prestando especial atención a los perfiles institucionales y a las consecuencias que tuvieron en las desigualdades educativas. Como parte de la contextualización de las estrategias docentes en ASPO, se analizan los puntos de partida diferenciales de las escuelas a partir de la descripción de sus experiencias previas en uso de TIC. La hipótesis central del trabajo es que los docentes asumieron y pusieron en práctica de diferentes maneras el imperativo de las políticas educativas de CP, no solo por definiciones curriculares individuales sino fundadas en variables orientaciones, experiencias y condiciones de posibilidad institucionales. Las variaciones en las estrategias pedagógicas son aquí analizadas de acuerdo con

características estructurales de la oferta educativa -como el sector de gestión o el nivel socioeconómico (NSE) del alumnado- y atributos de nivel meso-social de la escuela (tales como el prestigio atribuido, el uso de TIC previo al ASPO, las orientaciones del equipo de conducción durante el ASPO, su acompañamiento y la presión percibida por docentes en la virtualización de contenidos). Todas estas configuraciones institucionales permiten estudiar las desigualdades educativas en las estrategias docentes desarrolladas en la CP durante el confinamiento.

En la primera parte del trabajo, se presenta una breve descripción del sistema y políticas educativas nacionales y provinciales desarrolladas durante el ASPO, junto a algunos antecedentes de estudios sobre los ejes analíticos de interés. A continuación, se presentan en dos apartados los resultados del análisis: el primero aborda las experiencias previas en uso de TIC en las escuelas donde trabajaban los docentes encuestados/as, el segundo muestra aspectos de las estrategias pedagógicas, tales como la frecuencia de envío de tareas, el tipo de medio utilizado para sostener la CP y los propósitos de la comunicación. Para analizar al final de la sección las dificultades identificadas por los docentes.

La educación en la PBA antes y frente al confinamiento: puntos de partida y políticas educativas

La PBA representa el 39% de la población argentina (alrededor de 17.4 millones de personas) (INDEC, 2019). El peso de hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas es ligeramente más bajo que el promedio nacional: 8% y 9% respectivamente (INDEC, 2019). En términos de pobreza, el 30% de sus hogares y casi cuatro de cada 10 personas viven por debajo de la línea de pobreza (estas cifras son más altas que el promedio nacional del 25,4% y el 35,4% respectivamente). Más de la mitad de los niños menores de 14 años viven en la pobreza.

Con respecto a su sistema educativo, en 2019 la educación secundaria tenía 1.573.550 alumnos/as en 4.369 unidades educativas con 58.893 cargos docentes. Casi el 67% de todos los alumnos asistían a instituciones estatales (MEN, 2019). El origen social contribuye en gran medida a explicar las trayectorias educativas de los estudiantes, no solo en aspectos relativos al abandono escolar, el rezago escolar y la terminalidad sino respecto de sus logros educativos. Como ejemplo, según las estadísticas oficiales, el 41,5% de los estudiantes del 2019 de bajo NSE alcanzan un nivel satisfactorio o avanzado en lengua, esto contrasta con el 70% de los hogares con alto NSE (con un promedio nacional del 54%) (Buenos Aires Provincia, 2019). En la PBA existen serios problemas de infraestructura escolar (cuantificados por encuestas realizadas por sindicatos docentes -SUTEBA, 2018- pero sin datos oficiales actualizados), con eventos trágicos tales como la explosión de una escuela entera por pérdidas de gas en el 2019 (SA, 2019), que generaron movilizaciones de comunidades educativas y demandas de gremios solicitando planes de prevención del riesgo.

En cuanto a las políticas desarrolladas al inicio del ASPO, los Ministerios de Educación nacional y de PBA convergieron en una política de continuidad educativa, que se desplegó bajo los lemas «Seguimos educando» a nivel nacional y «Continuamos educando» en la provincia. El Ministerio de Educación nacional, por ejemplo, puso a disposición un portal de acceso gratuito con

contenidos para estudiantes y docentes, se produjeron programas de televisión y radio, así como cuadernos con actividades (en papel y formato digital). El ministerio de educación de la PBA adoptó también variedad de estrategias para sostener la escolaridad secundaria y garantizar la llamada CP (Di Piero y Miño Chiappino, 2020; Cardini et al., 2020). Se pusieron a disposición plataformas de recursos, materiales y propuestas educativas para estudiantes y docentes del nivel, recuperando contenidos de la plataforma virtual «Seguimos educando».

Varios estudios locales muestran que el mayor desafío de la CP han sido los altos déficits de equipamiento informático y conectividad de alumnos, familias y docentes (estudios sobre equipamiento de docentes: Expósito y Marsollier, 2020; Dabenigno et al., 2020; Narodowski, Volman y Braga, 2020, estudios sobre equipamiento en hogares: MEN-UNICEF, 2020). Según datos del 2018, en la PBA solo el 58% de los hogares tenía computadora (INDEC, 2018), y en el cuarto trimestre de 2019, solo el 63% de los hogares tenía acceso a Internet fijo (Artopoulos, 2020).

Numerosos estudios cualitativos han indagado la producción de desigualdades educativas y sociales en el nivel secundario de la PBA, presentando atención a, por un lado, las desigualdades en las trayectorias educativas de estudiantes en la educación común (Gentile, 2017; Leivas, 2017) y en algún tipo de variación de lo que se ha dado en llamar el formato escolar (Toscano y Diez, 2012), así como a los efectos de las políticas socioeducativas en las trayectorias (Freytes Frey, 2015). Por el otro, varias investigaciones han estudiado las relaciones de la segmentación socioeducativa o segregación educativa (según el anclaje conceptual de sus autores) con las políticas educativas y sus formas de regulación (Sassera, 2018, Veleda, 2012). Estos estudios reconocen los procesos de apropiación de las políticas educativas y la necesidad de estudiarlos de manera situada. Algunos de ellos prestan atención a la dimensión institucional en la producción o mitigación de las desigualdades educativas (Gallart, 2006). Por otra parte, también se identifican investigaciones cuantitativas que han indagado la permanencia de los procesos de desigualdad educativa en el nivel medio post-2001 (Leivas, 2017).

Un pequeño pero creciente número de investigaciones han prestado atención también a la relación entre desigualdades educativas y el uso y apropiación diferencial de TIC en la escuela secundaria. Entre ellos, encontramos el estudio cualitativo sobre las relaciones entre desigualdad social y desigualdad digital de Benítez Larghi (2017) y su análisis de la apropiación de la computadora, teléfono celular e internet por parte de estudiantes de clases medias y populares del Gran La Plata. Asimismo, el estudio cuantitativo de Matozo (2019) sobre el desigual uso de computadoras entregadas por el Programa Conectar Igualdad por diferentes grupos socio-económicos en varias provincias. A pesar de las variaciones metodológicas de estos estudios sobre TIC, desigualdades y escuela media, todos examinan (ya sea cualitativa o cuantitativamente) perspectivas y puntos de vista de jóvenes (y los cualitativos las integran con los relatos de docentes).

El uso de TIC antes del confinamiento

Entendemos que estudiar las formas de concreción de la CP durante el período del ASPO requiere contextualizar cuáles eran las prácticas institucionales habituales en cuanto al uso de TIC antes del confinamiento. Para ello, presentamos algunos indicadores sobre acceso a recursos y uso de TIC en diferentes facetas del trabajo docente, indagando diferencias entre tipos de escuelas donde ejercen su tarea.

Los resultados de nuestra encuesta muestran que la búsqueda de información y recursos para armar clases era el uso más habitual de las TIC antes del ASPO: 47% las usaba «mucho» y 37% «bastante» para acceder a recursos para sus clases, sumando entre ambos grupos al 84% de los encuestados/as.³ Esta prevalencia se reitera entre docentes de escuelas de diferentes sectores de gestión, si bien los de gestión estatal responden en menor medida haberlas usado «mucho» antes del ASPO con este fin (44%, frente 50% en sector privado religioso y no religioso).

Al considerar el NSE del alumnado de las escuelas se observa que incide -incluso con más fuerza que el sector- en el uso de TIC para la búsqueda de información, siendo una práctica habitual en las escuelas de NSE medio-alto y alto (89% responde haberlas usado bastante o mucho antes del ASPO) y algo menos frecuente -si bien alta- en las de nivel bajo (79 %).

El prestigio atribuido por los docentes a su escuela marca diferencias, aunque presenta menor asociación con el uso de TIC como insumo para hallar materiales de clase: 87% de docentes de escuelas con muy buen prestigio usaban TIC para buscar información para sus clases frente al 80% entre los de escuelas con menor prestigio.⁴

Los demás usos de las TIC en sus escuelas antes del ASPO resultaron menos frecuentes, incluyendo siempre a menos de la mitad de los docentes (se hace referencia a haber usado las TIC «bastante» y «mucho» para el trabajo con colegas (45%), para la comunicación con el alumnado (42%), para que los alumnos/as trabajen entre ellos (40%) y para la entrega y/o corrección de tareas (35%), siendo muy marginalmente utilizadas para el desarrollo de webs, aplicaciones o programación por parte de sus estudiantes (19%).⁵

Por otro lado, las experiencias docentes en usos de TIC antes del ASPO tienen directa relación con la dotación de recursos en sus escuelas. En cuanto a la conectividad, sólo un 37% de los docentes decía que «siempre» o «casi siempre» tenía internet en la escuela donde trabajaba, con brechas notorias en escuelas de NSE polares: el porcentaje es mayoritario y trepa al 68% en las de mayor NSE y desciende a sólo 27% en las de NSE bajo. Las diferencias entre sectores de gestión son también destacables: solo había internet habitualmente en 30% de escuelas estatales y 48% de las privadas no religiosas.

Otro resultado que da cuenta de la baja tradición y uso de recursos TIC antes del ASPO es que solo 31% de docentes trabajaba en instituciones que disponían de una plataforma digital para actividades de enseñanza-aprendizaje, porcentaje que sube a 54% en el privado no religioso, 43% en escuelas religiosas y baja solo al 15% en estatales. Más fuerte es la incidencia del NSE: 78% de escuelas de NSE más alto tenían plataformas previamente, frente a tan solo un 11% de las de NSE bajo.

Finalmente, construimos una tipología de tradición institucional en uso de TIC antes del ASPO, combinando este dato de tenencia de plataforma en sus escuelas con el hábito del equipo directivo en promover el uso pedagógico de TIC, tipología que será central para contextualizar las estrategias pedagógicas durante el ASPO a examinar en la siguiente sección. Posando la mirada en las situaciones polares, resultaba más frecuente la de falta de plataforma y baja promoción de uso pedagógico de TIC con estudiantes (41%); mientras la mejor situación (definida por la tenencia de plataforma e impulso por parte del equipo directivo del uso pedagógico de TIC) incluía sólo al 24% de docentes.

En suma, el uso de TIC era más la excepción que la regla antes del ASPO, pero también hemos constatado que los puntos de partida fueron bien diferentes para docentes de distintos perfiles de escuelas. A continuación, veremos cuáles fueron las acciones educativas mediadas por TIC a partir del establecimiento del ASPO, sin perder de vista esta historia previa.

Estrategias pedagógicas y dificultades para realizar tareas educativas al inicio del ASPO

Ante la definición de la suspensión de clases, los docentes tuvieron que llevar a la práctica estrategias de comunicación y de enseñanza para sostener el vínculo pedagógico con sus estudiantes en, como vimos en la sección anterior, contextos institucionales heterogéneos (en lo relativo al uso de las TIC previo al ASPO, al sector de gestión, a su prestigio relativo en el sistema escolar y al tipo de población con la que trabajaban). En este apartado, en primer lugar, examinaremos la frecuencia de envíos de actividades educativas a los estudiantes; la modalidad para establecer contacto (examinando el uso contrastante de dos medios: WhatsApp y video conferencia); y los propósitos que tenían esas comunicaciones. Finalmente, examinaremos las percepciones respecto de las dificultades que sus estudiantes tuvieron para responder a los pedidos de actividades y tareas al inicio del ASPO.

De manera similar a otros estudios (CTERA, 2020, MEN, 2020, MEN-Unicef, 2020, Narodowski y otros, 2020), nuestra encuesta muestra un alto nivel de comunicación para el envío de tareas por parte de los docentes al inicio del ASPO. En la Tabla 2 se observa que alrededor de tres de cada cuatro docentes enviaron actividades educativas a sus estudiantes al menos una vez por semana y cerca de un 20% lo hizo dos o más veces a la semana. Tan solo 2% no envió actividades.

El envío de trabajos fue más intenso entre docentes de escuelas privadas: cerca del 90% de escuelas privadas religiosas y no religiosas enviaron tareas al menos una vez a la semana, mientras ese porcentaje es del 66% en los de educación estatal (las brechas son aún más notorias al observar el grupo que manda actividades dos o más veces por semana). En el mismo sentido, la frecuencia de envío de tareas durante el ASPO se intensifica al elevarse el NSE del alumnado: nueve de cada diez lo hacen al menos una vez por semana en escuelas con el NSE más alto y 66% en las de más bajo NSE. En cambio, la incidencia de las demás variables relativas al tipo de configuraciones institucionales sobre la frecuencia de envío de tareas resulta más leve. En primer lugar, el envío de actividades escolares era más frecuente en las escuelas de mayor prestigio (77% lo hizo al menos una vez por semana, con solo seis puntos porcentuales por encima de las de bajo prestigio). En

segundo lugar, si observamos el envío de actividades según la tipología de uso de TIC antes del ASPO que construimos (ver apartado anterior), observamos que el peso del uso de plataforma es más significativo que la promoción de actividades pedagógicas por el equipo de conducción para trabajo entre estudiantes (es así que los porcentajes de los dos perfiles institucionales con plataforma rondan el 83-84% de envío mínimo semanal de tareas y los que no disponían de esa herramienta tienen 10 puntos menos).

Finalmente, nuestra encuesta también recabó información sobre los modos en que los equipos de conducción interpretaron el mandato de CP de las autoridades nacionales y provinciales. Con esta información, construimos una tipología de orientación institucional en ASPO, considerando la presión por virtualizar y el acompañamiento al plantel docente percibidos por los docentes. Se observa que el envío mínimo semanal de tareas es menos frecuente entre docentes de escuelas con «poco acompañamiento y baja presión por virtualizar» (68%), frente al resto de configuraciones institucionales (entre las cuales se destaca 82% docentes de escuelas con poco acompañamiento y presiones mayores por virtualizar).⁶

Frecuencia de envío de actividades	Total	Sector de gestión				NSE*				Acompañamiento de directivos y presión por virtualizar*				Tenencia de plataforma y promoción de TIC antes del ASPO*				Prestigio de escuela		
		Estatal	Provinciales	Particulares	Privados	Bajo	Medio-bajo	Medio	Medio-alto y alto	Poco acompañamiento y baja presión	Algun acompañamiento y alta presión	Mucho acompañamiento y alta presión	Algun acompañamiento y baja presión	Sin Plat. y sin promoción de TIC	Sin Plat. con promoción de TIC	Sin Plat. con mucho uso de platf. de pedag. de TIC	Niveles de prestigio	Buenos niveles de prestigio	Pocos niveles de prestigio	
No he mandado actividades	1,5	2,2	0,6	0,8	0,9	1,2	3,2		0,7		4,6	1,4	1,7		3,2		1,2	1,8	1,3	
Quincenalmente	22,2	32,1	19,9	12,9	33,3	23,5	17,1	10,8	17,2	32,5	17,4	22,3	24,7	15,7	23,2	17,4	27,7	20,6	21,8	
Una vez por semana	56,3	52,9	58	63,8	51,3	58,2	59,5	52,3	65,6	56,4	56,9	50,2	60,4	66,7	51,2	51,4	61,4	57,4	53,6	
Dos o más veces por semana	19,8	12,8	30,9	22,3	14,5	17,3	20,3	36,2	16,6	11,1	21,1	26	13,2	17,6	19,4	31,2	9,6	20,2	23,4	
N	601	312	162	127	312	162	127	312	151	117	109	215	235	51	155	138	83	272	239	

Tabla 1.

Frecuencia de envío de actividades

Frecuencia de envío de actividades al inicio del ASPO por sector de gestión, NSE del alumnado, orientación institucional en ASPO, uso de TIC en escuela antes del ASPO y prestigio de la escuela. Docentes de nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires, 2020. En %

* No se agregan columnas "sin datos" por su bajo n correspondiente a 7 casos sin datos de prestigio, 1 NSE, 22 de uso previo de TIC y 9 de orientación institucional en ASPO.

Fuente: Datos de nuestra encuesta a docentes (abril-mayo 2020).

En cuanto a los medios utilizados para comunicarse entre docentes y estudiantes, nuestra encuesta muestra que la mayoría de los docentes utilizaron al menos dos medios para comunicarse con estudiantes y que los más usados fueron, en orden decreciente, las plataformas en línea (71%), el correo electrónico (68%), el Whatsapp (51%), las videoconferencias (33%), redes sociales (22%), teléfono o teléfono móvil (14%), y Blogs (11%). De esta colección de TIC, a continuación, nos centraremos en las dos TIC que han mostrado mayores desigualdades educativas según otros estudios recientes (MEN-Unicef, 2020, Narodowski y otros, 2020): el WhatsApp y las videoconferencias.

El uso de Whatsapp se destacaba entre docentes de escuelas estatales (70%), con menor prestigio (63%), con alumnado de NSE bajo (69%) y que no disponían de plataforma digital antes del ASPO (66% entre docentes de escuelas con plataforma y promoción del uso pedagógico de TIC y 56% en las que tenían plataforma, pero no usaban pedagógicamente las TIC antes del ASPO). La orientación del equipo directivo durante el ASPO, en cambio, no fue una variable que incidiera en el uso de Whatsapp. En cada variable independiente, las brechas con las categorías de contraste de las destacadas anteriormente son mayores que en la variable frecuencia de envío de tareas, dando cuenta de altos niveles de desigualdad (Figura 1).

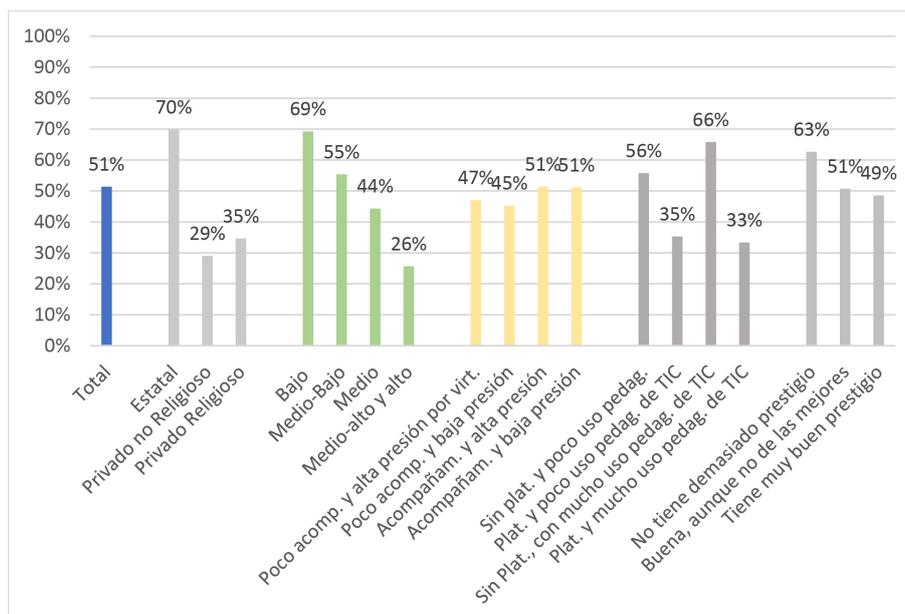


Figura 1.

Docentes que utilizaron Whatsapp

Porcentaje de docentes que utilizaron Whatsapp para las tareas escolares por sector de gestión, NSE del alumnado, orientación institucional en ASPO, uso de TIC en escuela antes del ASPO y prestigio de la escuela. Docentes de nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires, 2020. En %

Fuente: Datos de nuestra encuesta a docentes (abril-mayo 2020). (N= 601)

Las videoconferencias fueron usadas por uno de cada tres encuestados/as, pero en mucho mayor medida por docentes del sector privado (principalmente no religioso -56%- pero también en confesionales con un 46%), con alumnado de NSE medio y alto (41% y 62%, respectivamente), con alta prestigio (46%) y escuelas que antes del ASPO ya contaban con plataformas digitales y trabajaban con TIC con sus alumnos/as (54%). La videoconferencia fue traccionada y promovida más fuertemente en escuelas con equipos de conducción que -desde la perspectiva de encuestados/as- acompañaron a sus planteles docentes sin generar una excesiva sensación de presión por virtualizar la propuesta de enseñanza (43%). Las brechas de desigualdad que generan las variables independientes son muy fuertes, mayores que en el uso de Whatsapp (Figura 2).

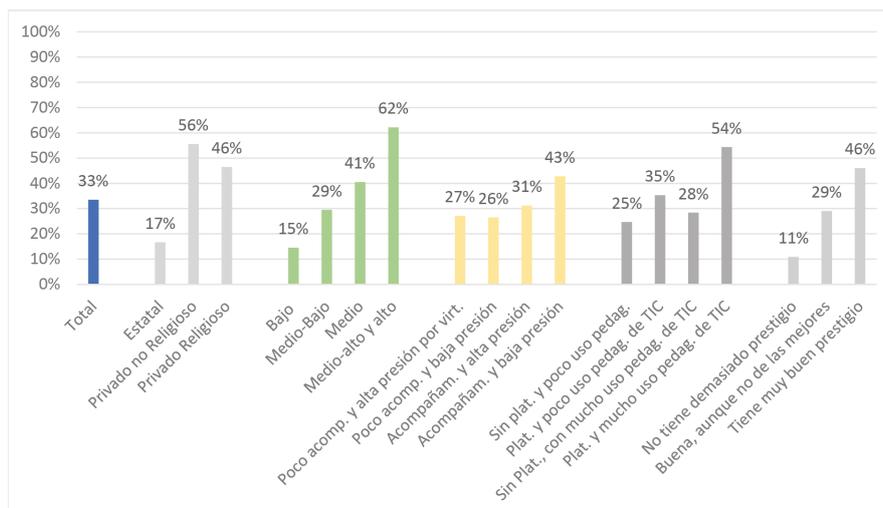


Figura 2.

Docentes que utilizaron videoconferencias

Porcentaje de docentes que utilizaron videoconferencias para las tareas escolares, por sector de gestión, NSE del alumnado, orientación institucional en ASPO, uso de TIC en escuela antes del ASPO y prestigio de la escuela. Docentes de nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires, 2020. En %
Fuente: Datos de nuestra encuesta a docentes (abril-mayo 2020). (N= 601)

La encuesta también indagaba los «para qué» de la comunicación con los estudiantes al inicio del ASPO. Se advierte que los propósitos son múltiples: el más frecuente tiene que ver con el acompañamiento y contención y fue mencionado por 83% de docentes. El menos frecuente fue «para compartir propuestas y orientaciones de trabajo de carácter voluntario» (mencionado por 54%). En un lugar intermedio, pero con un peso considerable, se ubica el envío de actividades obligatorias, con o sin calificación (60% y 66%, respectivamente).

En términos de las variables independientes, se advierte una diferencia entre objetivos que podríamos llamar de acompañamiento y el envío de actividades obligatorias con o sin calificación. Mientras en el primer caso no se dan mayores diferencias entre distintos tipos de escuelas (ni por sector de gestión, ni por NSE del alumnado, ni por uso de TIC previo al ASPO, ni por orientación institucional), en el envío de tareas obligatorias se repiten las desigualdades ya consideradas en apartados anteriores. Entendemos que, en el caso del acompañamiento como propósito de las comunicaciones, la ausencia de diferencias entre tipos de escuelas refleja el esfuerzo de los docentes para sostener el vínculo pedagógico, más allá de las limitaciones de ciertas configuraciones institucionales. Sin embargo, estas limitaciones sí se manifiestan en claras desigualdades cuando examinamos las actividades obligatorias, particularmente aquellas con calificación, que pueden asociarse a una CP «acreditable».

Por último, analizaremos las percepciones de los docentes acerca de cuántos de sus alumnos/as experimentaron dificultades para sostener las actividades educativas a distancia. Un 36% expresó que muchos o la gran mayoría tuvieron dificultades (cifra que aumenta a 74% si agregamos la situación donde «algunos» tenían dificultades). Se aprecian diferencias significativas en variables estructurales (Figura 3): la percepción de dificultad es mayor en el sector estatal (54 % de los docentes considera que muchos o la gran mayoría de sus estudiantes han tenido dificultades, contra menos del 20% en el sector privado) y en las

escuelas donde las familias son predominantemente de NSE bajo (66%, contra 10% en escuelas de NSE medio-alto y alto).

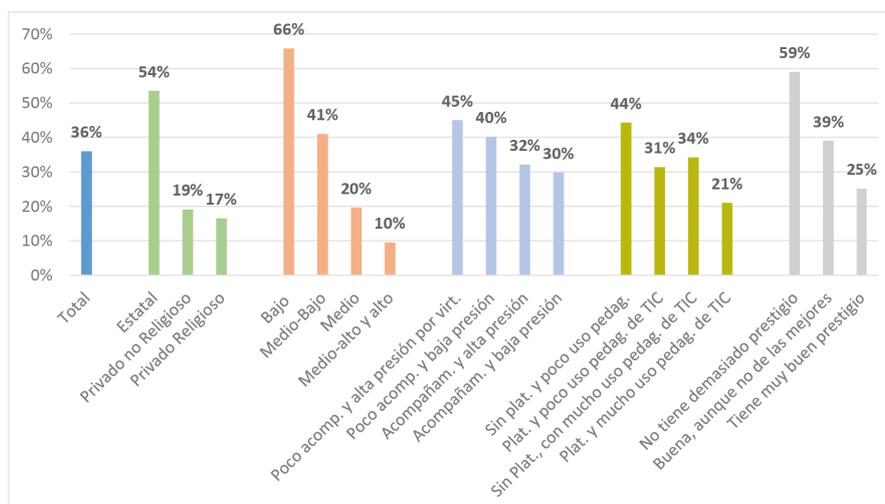


Figura 3.

Dificultades de alumnos

Porcentaje de docentes que sostienen que muchos o la gran mayoría de sus alumnos han tenido dificultades para hacer las actividades propuestas, por sector de gestión, NSE del alumnado, orientación institucional en ASPO, uso de TIC en escuela antes del ASPO y reputación de la escuela. Docentes de nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires, 2020. En %
Fuente: Datos de nuestra encuesta a docentes (abril-mayo 2020). (N= 601)

Pero las variables institucionales también tienen su peso: los mayores porcentajes de estudiantes con dificultad se dan en escuelas consideradas no prestigiosas (59 %, contra 25 % en escuelas muy prestigiosas) y en escuelas con poca tradición previa en el uso de TIC (44 % contra 21 % en los dos casos extremos de esta dimensión). Finalmente, en relación con la orientación institucional, los docentes que perciben mayores porcentajes de estudiantes con dificultades son los que se sienten menos acompañados por los directivos en ASPO, y más aún cuando el poco acompañamiento se combina con presión por virtualizar.

Para completar este análisis, indagamos acerca de los tipos de dificultades identificados por los docentes. Como ya lo han señalado otros trabajos citados en los antecedentes, el mayor obstáculo son los problemas de equipamiento y de conectividad, mencionados por un 83% de los encuestados/as. Le siguen una serie de aspectos propios de los estudiantes: la dificultad para organizar el trabajo escolar (58%), la falta de habilidades digitales (46%) y su situación emocional (41%). Finalmente, la situación extrema de necesidades básicas insatisfechas es mencionada por un 30% de los docentes.

Hemos explorado la relación entre estas dificultades y el NSE del alumnado. Los problemas de equipamiento y conectividad están presentes en las escuelas con población proveniente de distintos NSE, pero indudablemente son mencionados con mucha mayor frecuencia por docentes de escuelas de NSE bajo (94%, contra 58% en escuelas de NSE medio-alto y alto). Lo mismo puede decirse de las necesidades básicas insatisfechas (63 % contra 5 %). En cambio, en las dimensiones que refieren a habilidades de los estudiantes aparecen contrastes: si la falta de competencias digitales es mencionada sobre todo en escuelas de NSE bajo (59 %), la dificultad para organizar el trabajo escolar aparece con un peso

desproporcionado en escuelas con mayor NSE (73%). La preocupación por la situación emocional, en cambio, atraviesa todos los sectores socioeconómicos.

Consideraciones finales

Este artículo examinó, sobre la base de una encuesta aplicada a inicios del ASPO, las estrategias pedagógicas con mediación de TIC que fueron desarrolladas por docentes de PBA en la implementación de la política de CP ante el COVID 19. Indagamos la relación entre dichas estrategias y las profundas desigualdades entre escuelas, poniendo atención tanto a variables de nivel estructural (diferencias entre sectores de gestión y entre NSE de sus alumnados) que han sido más estudiadas, como a otras de nivel meso-social, menos analizadas en las investigaciones sobre las desigualdades educativas. Asimismo, este trabajo examinó la relación entre desigualdades educativas y uso de TIC, cuestión poco estudiada localmente.

Para analizar las configuraciones institucionales comenzamos explorando las experiencias previas que las instituciones tenían en el uso de TIC, ya que la política de CP generó el imperativo de virtualizar la enseñanza. Las mismas resultaron limitadas y desiguales, implicando diferentes puntos de partida y necesidades de reorganizar estrategias pedagógicas. En efecto, el único uso habitual de las TIC antes del ASPO fue la búsqueda de recursos y materiales para las clases, siendo utilizadas sólo por una minoría para la comunicación y el trabajo pedagógico con estudiantes y colegas, aspectos que luego se volvieron relevantes en situación de confinamiento. El panorama mostró fuertes desigualdades en las experiencias previas con TIC de acuerdo con el sector de gestión y al NSE del alumnado, con una situación más favorable de instituciones del sector privado y de NSE alto, lo cual además tiene relación con su mejor situación relativa en cuanto al equipamiento y acceso a internet en sus escuelas.

Analizando las estrategias pedagógicas desplegadas a partir de la frecuencia de envío de actividades educativas, los medios con los que se comunicaron con los estudiantes y los propósitos de la comunicación, advertimos marcadas desigualdades por sector de gestión y NSE de las familias. Si bien es manifiesto el esfuerzo que hicieron todos/as los docentes para comunicarse y acompañar a sus estudiantes, la intensidad en el envío de tareas fue mayor en escuelas privadas no confesionales, con alumnados de NSE medio-alto y alto, de alto prestigio, con tradición de uso previo de plataformas y en instituciones donde los docentes percibieron poco acompañamiento de directivos durante ASPO y presiones mayores por virtualizar la enseñanza.

También fueron distintos los medios de comunicación entre docentes de diferentes escuelas. El uso de tecnología que permite una comunicación más limitada en su complejidad como el Whatsapp crece en escuelas estatales, con alumnado de NSE bajo, de menor prestigio y sin plataforma (sin que incida la orientación del equipo directivo en ASPO). Por su parte, el uso de medios que brindan oportunidades para interacciones sincrónicas con grupos de estudiantes como las videoconferencias no solo es mucho menos frecuente en general, sino que se concentra en escuelas privadas (más aún en laicas), que atienden a estudiantes de mayores NSE; así como en escuelas con mayor experiencia previa en el uso de TIC y donde los docentes sintieron el acompañamiento de equipos

directivos durante el ASPO y una baja presión por virtualizar ante la suspensión de clases presenciales.

La finalidad de la comunicación de los docentes hacia sus estudiantes ha sido de modo prevaeciente el acompañamiento, como un modo de concreción de la política nacional y jurisdiccional que trasciende las diferencias entre escuelas constatadas para otros aspectos, tales como el envío de tareas con calificación, que estuvo mucho más presente en privadas laicas, de mayor prestigio y NSE del alumnado, con uso de plataformas institucionales antes del ASPO y donde los docentes experimentaron presión institucional por virtualizar.

El análisis mostró cómo la frecuencia del envío de tareas, la finalidad del contacto establecido y las TIC utilizadas para intentar garantizar la CP resultaron principalmente sensibles a las desigualdades estructurales, pero también variaron según las configuraciones y orientaciones institucionales. Entendemos que las unas no son independientes de las otras, aun cuando el tipo de análisis bivariado aquí elegido no permita analizar las interacciones entre ambos conjuntos de variables independientes (por limitaciones del tamaño de la muestra).

Este trabajo también examinó cómo los docentes percibían las dificultades de sus estudiantes para realizar las actividades pedagógicas que les proponían. Aquí, mostramos cómo las mayores dificultades son percibidas en escuelas de menor NSE, de gestión estatal (con grandes brechas con la educación privada de ambos tipos), y baja reputación de la escuela. El peso de la experiencia previa con TIC y las orientaciones institucionales, si bien presente, es mucho menor, aunque concentran dificultades escuelas sin experiencia en uso de TIC y con poco acompañamiento y alta presión por virtualizar. Las diferencias sociales se manifiestan también en el tipo de dificultades percibidas: si bien los problemas de equipamiento y conectividad son generalizados, afectan en mucha mayor medida a escuelas con estudiantes de bajo NSE, lo mismo que la falta de habilidades digitales y, por supuesto, las necesidades básicas insatisfechas. En cambio, los docentes que trabajan con estudiantes de NSE más altos refieren sobre todo a dificultades para organizar sus actividades escolares.

Nuestros resultados aportan elementos para discutir cómo se ha concretado la CP pedagógica durante el ASPO y cómo en este proceso se han reproducido y amplificado desigualdades constatadas por estudios previos y contemporáneos. La vuelta a las escuelas (paulatina, compleja y también incierta) nos invita a seguir problematizando los aspectos indagados para así responder de manera colectiva y crítica a los desafíos en términos de desigualdades y justicia educativa que esta nueva realidad nos plantea.

Referencias

- Acosta, F. (2008). *Escuela media y sectores populares. Posibilidades y potencia de la escuela moderna*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: La Crujía.
- Artopoulos, A. (2020). ¿Cuántos estudiantes tienen acceso a Internet en su hogar en Argentina? (Informe). Recuperado de: https://cms.argentinoporlaeducacion.org/media/reports/ArgxEdu_Conectividad_Coronavirus_.pdf
- Benítez Langhi, S. (2017, junio). Desigualdades 2.0: un estudio cualitativo sobre los vínculos entre desigualdad social y desigualdad digital. Artículo presentado en

- V Seminario Internacional Desigualdad y Movilidad Social en América Latina. Ensenada. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10644/ev.10644.pdf
- Buenos Aires Provincia (2019). El estado de la escuela. Datos e indicadores. Recuperado de https://www.abc.gob.ar/sites/default/files/el_estado_de_la_escuela_2019.pdf
- Cardini, A.; D'Alessandre, V. y Torre, E. (2020). *Educación en tiempos de pandemia. Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina*. Buenos Aires: CIPPEC. Recuperado de <https://www.cippec.org/publicacion/educar-en-pandemia-respuestas-provinciales-al-covid/>
- Dabenigno, V.; Meo, A. I. y Freytes Frey, A. (2020). *Preguntas de investigación y primera caracterización de las condiciones de vida de docentes durante el ASPO*. Informe Nro 2. Serie "Serie: Encuesta sobre experiencias docentes secundarios en tiempos de pandemia". Recuperado de <https://sway.office.com/BspUfPqfZWmy73wg>, consultado 20 de noviembre de 2020
- Di Piero, E. y Miño Chiappino, J. (2020, en prensa). Pandemia, desigualdad y educación en Argentina: un estudio de las propuestas a nivel subnacional. En: Herrera, S., Gutiérrez Cham, G. y Kemner, J. *El impacto Covid-19 en América Latina y el Caribe*. Centro de Estudios Latinoamericanos Avanzados (CALAS): México.
- Expósito, C. D., y Marsollier, R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación Y Humanismo*, 22(39). <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- Freytes Frey, A. C. (2015). La incidencia de la participación en el "Programa Envión" en las trayectorias educativas y laborales de los/as jóvenes en situación de pobreza en Avellaneda. *Revista Cartografías del Sur*. Año 0 (1), 203-224.
- Gallart, M. A. (2006). *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires: Stella-La Crujía.
- Gentile, N. (2017). Experiencias y trayectorias educativas al nivel medio de educación de jóvenes de distintos sectores sociales XXXI Congreso ALAS - Uruguay 2017. Recuperado de <http://nulan.mdp.edu.ar/2831/1/gentile-2017.pdf>
- Leivas, M. (2017). Educación secundaria, desigualdad educativa y nuevo desarrollismo en la Argentina pos 2001: estructuras que perduran y tendencias que se modifican. *Revista mexicana de investigación educativa*, volumen 22, (72), 57-88. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662017000100057&script=sci_arttext
- Matozo, V. (2019). Desigualdades conectadas: análisis estructural del Plan Conectar Igualdad. *Commons. Revista de Comunicación y Ciudadanía Digital*, volumen 8 (1), 76-119 <http://dx.doi.org/10.25267/COMMON.2019.v8.i1.03>
- Narodowski, M., Voman, V. & Braga, F. (2020). *La educación argentina durante la pandemia de COVID-19. Un estudio sobre la situación de familias y alumnos durante el aislamiento. Segundo informe: Dispositivos y medios de comunicación para mantener el vínculo pedagógico en cuarentena*. Recuperado de: https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/Dispositivos_y_medios_de_comunicacion_ArgxEdu_pandemia.pdf
- S/A (2019). «Explotó otra estufa en una escuela de Moreno». Página 12. Recuperado de línea), <https://www.pagina12.com.ar/195164-explota-otra-estufa-en-una-escuela-de-moreno>
- Sassera, J. (2018). Segmentación socioeducativa y políticas educativas en espacios locales de Buenos Aires. En Buenaventura, B., Del Cueto, J, Di Piero, E., Paellada, C. y Pérez Zorrilla (Eds.), *Nuevos desafíos en educación. Una mirada*

- interdisciplinaria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FLACSO. Recuperado de: http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/FLACSO_Nuevos-desafios-en-educacion_2018-1.pdf
- SUTEBA (2018). ¡Escuelas S.O.S! ¡Vidal es responsable! Recuperado de <http://suteba-brown.blogspot.com/2018/08/escuelas-sos-vidal-es-responsable.html>
- Toscano, A. G. y Diez, M. L. (Eds.) (2012). *Estudios de Políticas Inclusivas: Centros de Escolarización Secundaria para Jóvenes y Adolescentes* (CESAJ). Conurbano Bonaerense (Argentina). Buenos Aires: Unicef Argentina y Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Veleda, C. (2012). *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: La Crujía.

Documentos institucionales consultados

- INDEC (2018). Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación. EPH. Recuperado de https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/mautic_05_19CF6C49F37A.pdf
- INDEC (2019). Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos. Recuperado de https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/eph_pobreza_01_19422F5FC20A.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación [MEN] (2019). Anuario estadístico 2019. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/anuarios>
- Ministerio de Educación de la Nación [MEN] (2020a). Informe preliminar de Encuesta a Docentes. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_docentes_enpcp.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación-UNICEF [MEN-UNICEF] (2020). Informe preliminar de Encuesta a Hogares. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19. Ministerio de Educación y UNICEF, Ciudad Autónoma de Buenos Aires Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_hogares.pdf, consultado el 14 de septiembre de 2020

Notas

- 1 Siguiendo pautas editoriales se ha incluido el género masculino para hacer referencia a todas las identidades de género, a pesar de la preferencia de las autoras por usar un lenguaje inclusivo.
- 2 El cuestionario fue elaborado por las autoras de este trabajo junto con Aina Tarabini y Judith Jakovkis (ambas de la Universidad Autónoma de Barcelona). En el caso de Analía Meo y Valeria Dabenigno, esta investigación se realizó en el marco del proyecto «La producción social de identidades laborales y de género de docentes de escuelas técnicas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires» -parcialmente financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires (Código de proyecto UBACyT: 20020170100524BA).
- 3 Por razones de espacio se exponen los valores porcentuales sin su correspondiente tabla de distribución de cada tipo de actividad pedagógica realizada con TIC en la prepandemia.
- 4 Nuestra encuesta solicitaba que cada docente eligiera el nivel de prestigio de su escuela principal (donde trabajaba mayor cantidad de tiempo), distinguiendo tres categorías:

«No tiene demasiado prestigio», «Se considera buena, aunque no de las mejores» o bien «Tiene muy buen prestigio».

- 5 En cuanto a desigualdades entre tipos de escuelas, los usos de las TIC explorados aparecen con menor frecuencia en el sector estatal que en el privado y en las escuelas con alumnado de menor NSE.
- 6 Se advierte que la combinación entre escaso acompañamiento y alta presión por virtualizar se concentra en escuelas estatales, como así también el grupo de escuelas con bajo acompañamiento y baja presión (en ambos grupos el sector estatal es el modo). En cambio, el sector privado es mayoritario en grupos que percibieron acompañamiento de los equipos directivos (con o sin presión por virtualizar).

Notas de autor

Sobre el autora

Lic. en Sociología (UBA) y Mg. en Ciencias Sociales del Trabajo (UBA). Investigadora visitante del Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales (UBA), profesora de Metodología de la Investigación Social I, II y III de la misma facultad. Dentro del campo de la sociología de la educación, sus investigaciones recorren temas variados: la puesta en práctica de políticas educativas, el trabajo y las identidades docentes y trayectorias educativo-laborales de docentes de nivel secundario. Ha coordinado equipos y área de investigación en ámbitos de gobierno de la educación.

Sobre la autora

Licenciada en Sociología (Universidad del Salvador). Profesora adjunta en la Licenciatura en Periodismo, directora de la Especialización en Educación e Inclusión Social de Jóvenes e investigadora en el Módulo de Políticas Educativas del Observatorio de Políticas Públicas, en la Universidad Nacional de Avellaneda. Profesora asociada e investigadora del Observatorio de Calificaciones Laborales en la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Líneas de investigación: Trayectorias educativas y laborales de jóvenes, Políticas educativas y de empleo juvenil. Desigualdades e identidades juveniles. Educación para el trabajo.

Sobre la autora

Licenciada en Sociología (UBA) y Doctora en Sociología (Universidad de Warwick, Reino Unido). Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Realiza investigaciones en el campo de la sociología de la educación. Sus temas de interés son el trabajo docente, sus regulaciones e identidades laborales; la puesta en acto de las políticas educativas; y las disputas simbólicas y sociales en el campo escolar. La mayoría de sus análisis se centran en el nivel secundario, tanto en escuelas comunes alternativas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.