
ESCUELA DE GOBIERNO

DOCUMENTOS DE TRABAJO 2021/10

“ESCUELAS WHATSAPP Y ESCUELAS ZOOM”
DESIGUALDAD Y SEGREGACIÓN EDUCATIVA DURANTE LA PANDEMIA
COVID 19 EN ARGENTINA

CLAUDIA ROMERO
GABRIELA KRICHESKY
NATALIA ZACARÍAS

MARZO 2021

Documentos de trabajo: <https://bit.ly/2REorES>

UTDT: Av. Figueroa Alcorta 7350, C1428BCW Buenos Aires, Argentina

**“Escuelas WhatsApp y Escuelas Zoom”
Desigualdad y segregación educativa durante la pandemia Covid 19 en
Argentina**

**"WhatsApp Schools and Zoom Schools"
Inequality and educational segregation during the Covid 19 pandemic in Argentina**

Claudia Romero¹
Gabriela Krichesky
Natalia Zacarías

Universidad Torcuato Di Tella, Argentina

Primera versión: julio 2020
Esta versión: marzo 2021

¹ Claudia Romero claudiaromero@utdt.edu

Resumen ejecutivo

La pandemia alteró la normalidad de las instituciones educativas en todo el mundo. En la Argentina, la suspensión de clases presenciales se impuso a pocos días del inicio del ciclo escolar de 2020 y se mantuvo a lo largo de todo el año, superando la media de América Latina si se consideran también los cierres parciales. ¿Cómo enfrentaron las escuelas este desafío?

Este trabajo explora las condiciones y características de la Educación Remota de Emergencia (ERE) y su relación con la desigualdad preexistente. Se utiliza el término Educación Remota de Emergencia para diferenciar la singularidad de estas experiencias escolares emergentes de las tradicionales propuestas de educación online.

El estudio está construido a partir de una encuesta administrada a 143 escuelas durante la semana 10 de la ERE (del 18 al 25 de mayo de 2020), destinada a directivos de escuelas de nivel inicial, primario y secundario, tanto de gestión estatal como de gestión privada, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires, los dos territorios que contienen conjuntamente la mayor concentración de escuelas. Los resultados muestran que, sobre un escenario previo de inequidades, durante la ERE la escolarización tuvo estrategias desiguales y segregadas por contexto socioeconómico.

En primer lugar, el estudio revela diferencias significativas en los niveles de acceso a la tecnología entre las escuelas con población de contexto favorecido (EF) y las escuelas de contexto desfavorecido (ED). En las EF más de la mitad del alumnado tiene un acceso intermedio o total a la tecnología. En las ED, en cambio, menos del 10% de los alumnos goza de un acceso intermedio o total a las tecnologías y más de la mitad tiene un acceso de conexión limitado. Esta falta de conectividad y acceso limitado a tecnologías de las ED también afecta a los docentes: los directivos de ED reportan que el 21,4% de sus docentes cuenta con un acceso limitado a la tecnología, mientras que en las EF el 4,6% está en esa situación.

Las diferencias de acceso a la tecnología y conectividad se relacionan con el despliegue de dos modelos de escolarización bien diferenciados. La información recogida muestra que en la semana diez de la ERE ya existían “escuelas WhatsApp” y “escuelas Zoom”. En los contextos más desfavorecidos, los docentes utilizaron la aplicación de WhatsApp como principal herramienta, y en segundo lugar el correo electrónico: dos instrumentos de naturaleza asincrónica y fácil acceso, tanto material como económico, donde la frecuencia de intercambios era mayoritariamente de una vez por semana. En cambio, en los contextos con población favorecida se utilizó como principal herramienta las videoconferencias sincrónicas (la más extendida es Zoom) y las plataformas de la escuela, con una frecuencia de intercambio diaria en la mayoría de las escuelas.

Otro aspecto significativo es que los resultados evidencian para ambos grupos de escuelas un uso muy escaso de los materiales producidos por organismos oficiales. De hecho, los programas de radio y televisión, especialmente producidos por las autoridades nacionales y locales, no fueron reportados como herramientas utilizadas por ninguna de las escuelas estudiadas. Los resultados obtenidos muestran, además, que todas las escuelas maniobraron con un alto nivel de autonomía: las decisiones se tomaron en el seno de los equipos docentes y de conducción.

Por último, el estudio expone que a la semana diez estaban fuera de la escolarización un porcentaje alarmante de alumnos. Dos tercios de las escuelas públicas y casi un cuarto de las privadas señalaron una no participación de alumnos de más del 10%. Los directivos manifiestan expectativas negativas respecto al abandono escolar y afirman que muchos alumnos no volverán a la escuela cuando reabran.

La investigación reafirma que uno de los principales desafíos que enfrentan hoy los sistemas educativos es evitar la agudización de desigualdades preexistentes. Así, se vuelve imprescindible restablecer el derecho a la educación de todos y aumentar las chances de los sectores más desaventajados. Abrir las escuelas tiene riesgos, pero mantenerlas cerradas produce daños. Sin escuelas es peor, lo aprendimos en pandemia.

Abstract

One of the challenges facing education systems is to avoid the exacerbation of inequalities within the closure of schools produced by COVID 19 Pandemic. The objective of this study is to know the conditions and characteristics of Emergency Remote Education (ERE) in Argentina and its relationship with the processes of educational inequality and segregation. We intend to describe and analyze the conditions and strategies schools developed, distinguishing between those serving populations of different levels of vulnerability. An exploratory study was developed, through a survey, administered week 10 after school closing, addressed to school principals of the Autonomous City of Buenos Aires (CABA) and the Province of Buenos Aires. On the responses of 143 schools, we found there is a disarticulation between educational policies and school practices, as well as the emergence of segregated ERE configurations according to socioeconomic level, evidencing a future scenario of deepening inequalities.

Key Words: instruction; school segregation; educational policy; COVID 19

Resumen

Uno de los principales desafíos que enfrentan los sistemas educativos es evitar la agudización de desigualdades en el marco del cierre de escuelas a partir de la Pandemia COVID 19. El objetivo de este estudio es conocer las condiciones y características de la Educación Remota de Emergencia (ERE) en Argentina y su relación con los procesos de desigualdad y segmentación educativas en este contexto. Pretendemos describir y analizar las prácticas que desplegaron las escuelas, distinguiendo entre aquellas que atienden a poblaciones de distinto nivel de vulnerabilidad. Se conforma un estudio de carácter exploratorio, a través de una encuesta administrada en la semana 10 del cierre de escuelas, dirigida a directivos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y la Provincia de Buenos Aires. Sobre las respuestas de 143 directivos, se encontró que existe una desarticulación entre políticas educativas y prácticas escolares, así como la emergencia de configuraciones de ERE segregadas según nivel socioeconómico, evidenciándose un escenario futuro de profundización de desigualdades.

Palabras clave: enseñanza; segregación escolar; política educativa; COVID 19

1. Introducción

La pandemia alteró la normalidad de las instituciones educativas del mundo y en cada lugar esta disrupción fue procesada de manera diversa según las capacidades técnicas, políticas, sociales, culturales y económicas disponibles. El virus es el mismo pero cada sociedad respondió de manera particular. América Latina y el Caribe, siendo la región de mayores desigualdades (Kliksberg, 2005) presenta la suspensión de clases presenciales más prolongadas del mundo. Según el mapa interactivo de seguimiento de la UNESCO la Región registra para 2020 una media nacional de cinco meses de cierres completos frente a dos meses y medio en Europa y sólo un mes en Oceanía.

En el caso de Argentina, con aproximadamente 11 millones de estudiantes y 900.000 docentes en la educación obligatoria ², la suspensión de clases presenciales se impuso a pocos días del inicio del ciclo escolar y se mantuvo a lo largo de todo el año superando la media de América Latina si se consideran también los cierres parciales, afectando de modo diferencial a los niveles educativos y años de escolarización.

¿Con qué condiciones las escuelas afrontan la escolarización en el contexto de pandemia? ¿Qué características asume en cada contexto socioeconómico? ¿Cómo se relacionan las prácticas escolares con las inequidades preexistentes?

En este trabajo nos proponemos explorar las condiciones y características de la Educación Remota de Emergencia (ERE)³ en Argentina y su relación con la desigualdad y segmentación educativas como fenómenos preexistentes, en el marco de la Pandemia COVID 19. El objetivo es describir y analizar las estrategias y prácticas que desplegaron las escuelas, distinguiendo entre aquellas que atienden a poblaciones de distinto nivel de vulnerabilidad. Nos proponemos explorar de qué manera dialoga la ERE con las desigualdades previas, y qué mecanismos se ponen en juego, para evitar o contribuir a la profundización de nuevas inequidades. Para ello se establece un recorte geográfico que comprende escuelas de Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires, y un recorte temporal, realizando el estudio en la semana 10 de comenzada la ERE (del 18 al 25 de mayo de 2020).

1.1. Las respuestas iniciales de política educativa como contexto normativo

Declarada la pandemia por la OMS el Poder Ejecutivo Nacional dictó una serie de Decretos de Necesidad y Urgencia⁴ para responder a la emergencia sanitaria y definir políticas, entre las que destaca la declaración del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO).

² La educación en Argentina es obligatoria desde los 4 años a los 18 años y comprende los dos últimos años de la educación inicial, el nivel primario y el nivel secundario.

³ El profesor Peter Salovey de la Universidad de Yale acuñó el término “educación remota de emergencia” (ERE), para diferenciar la singularidad de estas experiencias escolares emergentes de las tradicionales propuestas de educación online. Fuente: <https://yalealumnimagazine.com/articles/5150-emergency-remote-teaching>

⁴ Disposiciones sin la participación del Congreso Nacional cuyas sesiones se encontraban suspendidas

El Ministerio de Educación, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación⁵, determinó el 16 de marzo la suspensión del dictado de clases presenciales en todos los niveles a través de la Resolución N° 108/2020, dando inicio a la ERE. En ese mismo momento se anuncia que de inmediato las escuelas garantizarán la “continuidad pedagógica”.

La mencionada resolución retoma otras normativas, en particular, la Resolución 106 del 15 de marzo que anunciaba la creación del Programa “Seguimos educando, una plataforma digital que contiene recursos digitales, programas en radio y televisión y cuadernillos impresos, organizados de acuerdo al año de escolaridad. La mayoría de las provincias también lanzaron plataformas de contenidos propia de características diversas que muchas veces superpusieron recursos con el programa nacional (Cardini et al., 2020).

Por otra parte, la Resolución N°363/20 del 19 de mayo anuncia que se llevará a cabo una “Evaluación nacional del proceso de continuidad pedagógica” durante los meses de junio y julio. Se aprueban las “Orientaciones para los procesos de evaluación en el marco de la continuidad pedagógica” (Anexo I) y la “Evaluación nacional del proceso de continuidad pedagógica” (Anexo II). Allí las preocupaciones se centran en intentar ordenar las tareas de los docentes en relación con la evaluación (que a más de dos meses de iniciado el proceso correspondía hacer por calendario escolar) y el flujo de información que llega a los hogares, organizar el (eventual) regreso a las aulas, definir las condiciones para la acreditación del año escolar y la graduación del nivel. Es de destacar que esta Resolución llega en la semana diez, cuando las escuelas ya llevaban todo ese tiempo cumpliendo con la orden de dar continuidad a su trabajo.

Retomando los aspectos normativos de este período estudiado, el 21 de mayo de 2020 ingresó a la Cámara de Diputados, impulsado por el partido político gobernante, el proyecto de modificación del artículo 109 de la Ley de Educación Nacional permitido transitoriamente, mientras dure la emergencia, el desarrollo de trayectorias educativas a distancia para los niveles y las modalidades de la educación obligatoria para menores de dieciocho (18) años de edad (Congreso Nacional, ley registrada bajo el N° 27550/2020). La propuesta de modificación del Art. 109 incluye que se deberá atender “la provisión de recursos tecnológicos y conectividad que promuevan la igualdad educativa”. La normativa reconoce así necesidades vinculadas a la existencia desigual de recursos tecnológicos y conectividad.

1.2. Supuestos sobre los que se construye la Educación Remota de Emergencia y marco conceptual de análisis.

La ERE se constituyó como respuesta de educación obligatoria frente a la excepcional situación de confinamiento y cierre de escuelas ante la pandemia COVID 19 y se apoyó en tres condiciones: 1) el acceso a materiales, dispositivos y conectividad, 2) las capacidades familiares para apoyar el trabajo escolar y 3) las capacidades de las instituciones educativas para la organización de la enseñanza remota. En sociedades como la argentina, donde esas condiciones están desigualmente distribuidas, se constituyen en supuestos regresivos que podrían

⁵ Se trata del conjunto de ministros de educación del país que fija líneas de política educativa

reproducir y profundizar la inequidad y segmentación preexistente, afectando de manera desproporcionada a los sectores más vulnerables.

1.2.1. Pobreza y desigualdad

Al comienzo de la pandemia el 50% de los niños y jóvenes argentinos en edad escolar se encontraban por debajo de la línea de pobreza, calculada según ingresos. Para el año 2019, el 31,5% de la población de niños y jóvenes de 0 a 17 años vivía en hogares en situación de pobreza estructural (Salvia, 2020).

Las desigualdades educativas en Argentina son antiguas y profundas y se verifican al analizar todos los indicadores. Entre los más recientes, los resultados de PISA 2018 muestran que la diferencia de puntaje es de 102 puntos arriba para los sectores con ventajas socioeconómicas, siendo de 17% la varianza atribuible al estatus socioeconómico (Cetrángolo, 2019). En la misma dirección se sitúan los datos de la evaluación nacional Aprender de 2018. Para 6to año de primaria los resultados de comprensión lectora indican que el 77% de los estudiantes de nivel socioeducativo medio logra desempeños Satisfactorio y Avanzado. Esta proporción en el nivel socioeducativo alto es de 91% y entre los de nivel socioeducativo bajo, 59%.

1.2.2. Inequidad educativa y segregación escolar

La segregación escolar se refiere a la distribución desigual de los estudiantes en las escuelas según sus características sociales, económicas, culturales y/o académicas (Vázquez, 2012) El contexto latinoamericano presenta importantes inequidades educativas y altos niveles de segregación y Argentina ostenta niveles de moderados a altos tanto en educación primaria como secundaria (Krüger, 2019a; 2020). Diversos estudios muestran que las escuelas públicas, que concentran a la población más desaventajada en Argentina, obtienen resultados de aprendizaje más bajos en las pruebas internacionales y nacionales generándose así circuitos diferenciados de calidad escolar (Romero, 2021) que se acoplan a la segregación socioeconómica (Arcidiácono, 2014; Krüger, 2019b).

En condiciones normales, las situaciones de “desenganche” de la escuela o de escolaridades de baja intensidad (Kessler, 2002) afectan particularmente a los sectores más vulnerables. En efecto, cuanto mayor sea el nivel de vulnerabilidad producto de las condiciones económicas, familiares y culturales de base, menos posibilidades tienen los estudiantes de permanecer en la escuela y obtener buenos aprendizajes (Murillo y Graña, 2020).

1.2.3. Brecha digital

En Argentina para el año 2019 el 48,7% de niños/as entre 5 y 17 años no tenían computadora en su vivienda ni el 47,1% servicio de conexión a internet (Observatorio de la deuda social, 2020). En cuanto a quienes sí poseen conexión a internet en sus hogares, Artopoulos (2020) precisa que más de la mitad (54.11%) de conexiones son de una velocidad menor a 20 Mbps y un tercio (32.52%) de conexiones son con velocidades menores a 6 Mbps. Esto debe entenderse en relación a los requerimientos de las actividades de aprendizaje

sincrónico, como videoconferencias, que solo pueden sostenerse con una velocidad de conexión igual o mayor de 20 Mbps.

Si bien los esfuerzos realizados hasta ahora en América Latina y el Caribe se han focalizado en dotar a las escuelas de infraestructura tecnológica y en alfabetizar a los estudiantes y profesores en algunos usos básicos de las mismas (Claro et al., 2011), persisten aun fuertes desigualdades en el acceso y, sobre todo, en el uso genuino de las TIC (UNESCO, 2020).

1.2.4. Participación de las familias

La ERE se basa en la premisa de que existen padres y madres que pueden acompañar, orientar y/o sostener el proceso educativo que se despliega enteramente en los hogares. Sin embargo, esto puede agudizar y generar nuevas inequidades en virtud de las desiguales posibilidades que tienen las familias de apoyar esta enseñanza remota.

La participación de las familias en los procesos escolares es clave para desarrollar buenos aprendizajes (LaRocque et al., 2011). El “factor familia” tiene un alto nivel explicativo sobre el logro académico de los estudiantes (Chaparro et al., 2016) Las expectativas que proyectan las familias sobre el rendimiento de los alumnos (Pérez et al., 2013), la composición familiar (Cervini et al., 2014) y la experiencia escolar de los progenitores, inciden en las actitudes escolares que despliegan sus hijos. Ahora bien, no todas las familias cuentan con las mismas condiciones para trabajar articuladamente con la escuela, en función de su capital cultural (Bourdieu y Passeron, 1990).

1.2.5. Condiciones escolares

Las capacidades organizativas de las escuelas y los factores intraescolares asociados a la enseñanza y logros de aprendizaje importan de manera decisiva (Romero, 2018) y, en la virtualidad, se vuelven más trascendentes que nunca, precisamente para poder contrarrestar el llamado “efecto cuna” o determinaciones de origen (Murillo y Roman, 2011).

La labor docente constituye un factor de primera magnitud para lograr buenos aprendizajes para todos, especialmente en escuelas vulnerables (Muijs y Reynolds, 2005). Otro factor especialmente relevante en contextos desfavorables es la gestión directiva (Ward et al., 2015). El rol de los directivos es central a la hora de garantizar las condiciones adecuadas para el desarrollo de una enseñanza de calidad (Romero y Krichesky, 2018; 2019), y promover una visión crítica sobre las prácticas que tiendan a mayores niveles de inclusión y equidad (Bolívar y Murillo, 2017; Romero, 2021).

2. Método

Se desarrolla un estudio de carácter exploratorio que pretende ofrecer una aproximación inicial al problema de la ERE, pues se intenta describir preliminarmente este fenómeno histórico e inédito para los sistemas educativos (Sampieri et al., 2010). Se definió un

período de estudio que comprende las 10 primeras semanas de decretada la suspensión de las clases presenciales y el comienzo de la ERE, que van desde el 16 de marzo de 2020 en que se decreta la suspensión hasta el 25 de mayo. Con esto se busca lograr una identificación inicial de fenómenos relevantes y tensiones posibles durante el período señalado que habiliten, a su vez, futuras indagaciones, ya más focalizadas y profundas.

Para ello se administró una encuesta durante la semana 10 (del 18 al 25 de mayo de 2020) destinada a directivos de escuelas de nivel inicial, primario y secundario, tanto de gestión estatal como de gestión privada, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y la Provincia de Buenos Aires, los dos territorios que contienen conjuntamente la mayor concentración de escuelas, con un total de 18.206 servicios educativos. Buscamos conocer la realidad de estas instituciones a través de las percepciones de sus directivos en tanto “informantes cualificados” tanto de las prácticas institucionales como de las políticas gubernamentales (Weinstein et al., 2018).

La encuesta se envió a través de la Web (Google Form) para recopilar datos de manera expeditiva y eficiente (De Marchis, 2012; Frippiat y Marqis 2010), una ventaja que ofrece este formato, particularmente para estudios exploratorios que pretenden una rápida aproximación al fenómeno estudiado. La encuesta online nos permitió, asimismo, cubrir una mayor amplitud geográfica en poco tiempo, realizar un mejor seguimiento y control de las respuestas dudosas, y además se constituyó en un instrumento atractivo y flexible para quienes la completaron (Sánchez et al., 2009).

La encuesta se organiza en 28 ítems organizados en cuatro apartados:

1. *Características de la escuela*: nivel educativo, tipo de gestión, ubicación de la escuela, cantidad de estudiantes, población de alumnos en situación vulnerable según nivel socioeconómico.
2. *Escenario previo a la suspensión de clases presenciales*: acceso a dispositivos tecnológicos tanto en alumnos como docentes, frecuencia de actividades virtuales previo a la pandemia.
3. *Escenario actual*: capacidades de alumnos, docentes y directivos para enfrentar una escuela virtual, relevamiento de dispositivos en familias y docentes, herramientas principales desplegadas en el modelo pedagógico virtual, tiempo de clase, frecuencia de actividades sincrónicas y asincrónicas, modelo de organización de contenidos y formato de grilla horaria, evaluación de aprendizajes y seguimiento del trabajo docente, comunicación con las familias, fortalezas y debilidades del modelo, nivel de participación del alumnado en las propuestas y causas de deserción.
4. *Escenarios futuros*: impacto de la ERE a mediano plazo, nivel de satisfacción con el modelo, aspectos en los que se generarán cambios producto de la pandemia, cantidad de alumnos que regresarán, niveles de desigualdad previstos en la institución y en el sistema, y principales problemas para afrontar “el regreso a la presencialidad”.

La encuesta incluye también un ítem abierto y optativo que recoge un testimonio personal de los directivos sobre su percepción del impacto a futuro de esta experiencia.

Para cotejar la claridad y pertinencia del instrumento, se administró previamente a dos directivos (uno de nivel primario y otro de secundario), y esto permitió realizar ajustes en algunas preguntas. En su versión revisada, fue enviada a una base de datos compuesta por un total de 644 directivos de escuelas públicas y privadas de Ciudad y Provincia de Buenos Aires pertenecientes a asociaciones que colaboraron y a la propia base de directivos que en algún momento realizaron actividades de extensión en la Universidad. La encuesta fue respondida por 143 directivos, que constituye el número de escuelas estudiadas. Se trata entonces de una muestra por conveniencia conformada arbitrariamente por unidades de fácil disponibilidad y acceso (Scribano, 2007), con el objeto de obtener resultados de manera rápida.

Para el procesamiento de la información se utilizó el lenguaje de programación R de análisis multivariado (AM) para la preparación y análisis de los datos. La metodología del AM facilita la construcción y el descubrimiento de dimensiones en la complejidad de información disponible permitiendo comprender con profundidad los fenómenos considerando el tipo de relaciones que pueden establecerse entre las variables. El lenguaje de programación R permite describir la estructura de los datos, resumir las redundancias y detectar la presencia de datos anómalos integrándolos al análisis (Chan y Galli, 2020) Para la comunicación de los datos en un reporte descriptivo se elaboró un script en R Markdown para poder obtener los datos sintetizados que sirvieran como fuente de alimentación para los gráficos estipulados. Este script se renderizó en formato Word y PDF, donde quedaron disponibilizados todos los gráficos. Para el procesamiento del ítem de respuesta abierta se procedió a una categorización manual de cada respuesta según contenido positivo, negativo o ambos y se visualizaron los conceptos más significativos utilizando el lenguaje de programación Python, este proceso se repitió para cada subgrupo de respuestas por nivel educativo, tipo de gestión y nivel de vulnerabilidad.

A los fines del análisis, las escuelas fueron categorizadas en dos subgrupos de acuerdo al reporte de los directivos sobre el nivel socioeconómico de su población estudiantil. Se identificó un grupo de 87 escuelas que reportaban baja vulnerabilidad socioeconómica, con menos del 25% de población en situación vulnerable, en adelante denominadas con la categoría “Escuelas de contexto favorecido” (EF). El otro grupo de 56 instituciones resultaron ser las escuelas cuyos directivos declararon un porcentaje de vulnerabilidad socioeconómica superior al 25%, que denominaremos con la categoría “Escuelas de contextos desfavorecidos” (ED) En algunos ítems, esta segunda categoría se desglosó a su vez en dos grupos diferenciados: las escuelas con “muy alta vulnerabilidad” son aquellas que declaran atender una población donde el 50% o más corresponde a una población estudiantil desfavorecida, y las “de alta vulnerabilidad” son las que contienen entre el 25% y 50% de alumnos en situación desfavorecida⁶.

⁶ La forma de denominar las desigualdades implica un modo de pensarlas. Hoy sabemos que la caracterización de sujetos o grupos como vulnerables o no vulnerables puede resultar insuficiente o no precisa. Algunos autores utilizan el concepto de “vulnerabilizados” para dar cuenta de la posición de padecer las desigualdades. En este caso se optó por la denominación de contextos desfavorecidos o favorecidos para distinguir posiciones de la población estudiantil

En los aspectos en que el tipo de gestión (estatal o privada) podría incidir en las respuestas procedimos a diferenciar las escuelas teniendo en cuenta estas categorías. De la misma manera se reportan resultados por nivel educativo (inicial, primario y secundario) y por jurisdicción (Provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires) cuando los resultados indican diferencias relevantes.

El análisis de la información producida por la encuesta responde a los parámetros procedimentales de la Teoría Fundamentada y, siguiendo los principales aportes de la literatura y nuestros objetivos de investigación, se definieron tres categorías de análisis:

- a) Condiciones instrumentales e institucionales: refiere a las condiciones preexistentes referidas a: acceso y uso de materiales, dispositivos tecnológicos y conectividad en alumnos y docentes y experiencia escolar previa en oferta de educación remota.
- b) Estrategia ERE: se refiere a la configuración que asume la escolarización considerando cinco aspectos: herramientas y materiales utilizados; frecuencia y temporalización de actividades; toma de decisiones; participación del alumnado y comunicación escuela-familia.
- c) Evaluación desde la perspectiva de los directores: refiere a fortalezas y debilidades de la experiencia, impactos y perspectivas a futuro reportadas.

3. Resultados

A continuación, presentamos los resultados referidos a las condiciones y estrategias escolares en la ERE.

3.1 Condiciones instrumentales e institucionales

Para conocer las condiciones previas y más comprometidas con la ERE indagamos sobre cantidad y calidad de dispositivos tecnológicos presentes en los hogares y el acceso a internet, tanto en alumnos como docentes. También preguntamos acerca de la experiencia previa de las escuelas en relación con la educación remota.

En relación al primer punto, clasificamos los tipos de acceso y conexión en cuatro categorías:

a) Acceso limitado: hogares que no poseen internet y que tienen algún dispositivo, mayormente un celular, pero sin acceso a la red.

b) Acceso básico: hogares con al menos un celular con conexión a internet mediante datos y algún dispositivo como tablet o computadora, pero sin internet.

en relación con su situación socioeconómica de origen. Advertimos que existen otros tipos de desigualdades (género, origen étnico, nacionalidad, capacidades, etc.) que no son las que se consideraron aquí. Del mismo modo la asignación del porcentaje de población escolar para incluirse en una u otra categoría resulta una decisión que podría resultar arbitraria. En este caso consideramos un contexto favorecido aquel en que la proporción de población estudiantil vulnerable es menor que la considerada vulnerable en el total de la población del país o región.

c) Acceso intermedio: hogares con conexión a internet en el hogar con posibilidad de acceder a la red también mediante algún dispositivo.

d) Acceso total: hogares en los cuales hay dispositivos personales como computadoras, tablets, celulares, no de uso familiar, conectados a internet vía wifi.

Los resultados muestran que existen diferencias significativas en los niveles de acceso a la tecnología entre las escuelas con población de contexto favorecido (EF) y las escuelas de contexto desfavorecido (ED) de las 143 escuelas estudiadas. En estas últimas, más de la mitad de los alumnos poseen un acceso de conexión limitada, y menos del 10% goza de un acceso intermedio o total. Esto contrasta fuertemente con la situación de las EF donde más de la mitad del alumnado posee un acceso intermedio o total, tal como se muestra en el Gráfico 1. Esto evidencia que las condiciones previas a la pandemia ya demarcan fuertes desigualdades de acceso a la escolarización remota, segmentadas por el nivel de vulnerabilidad de los alumnos.

Distribución de las tecnologías a las que acceden la mayoría de alumnos - Desagregado por nivel de vulnerabilidad

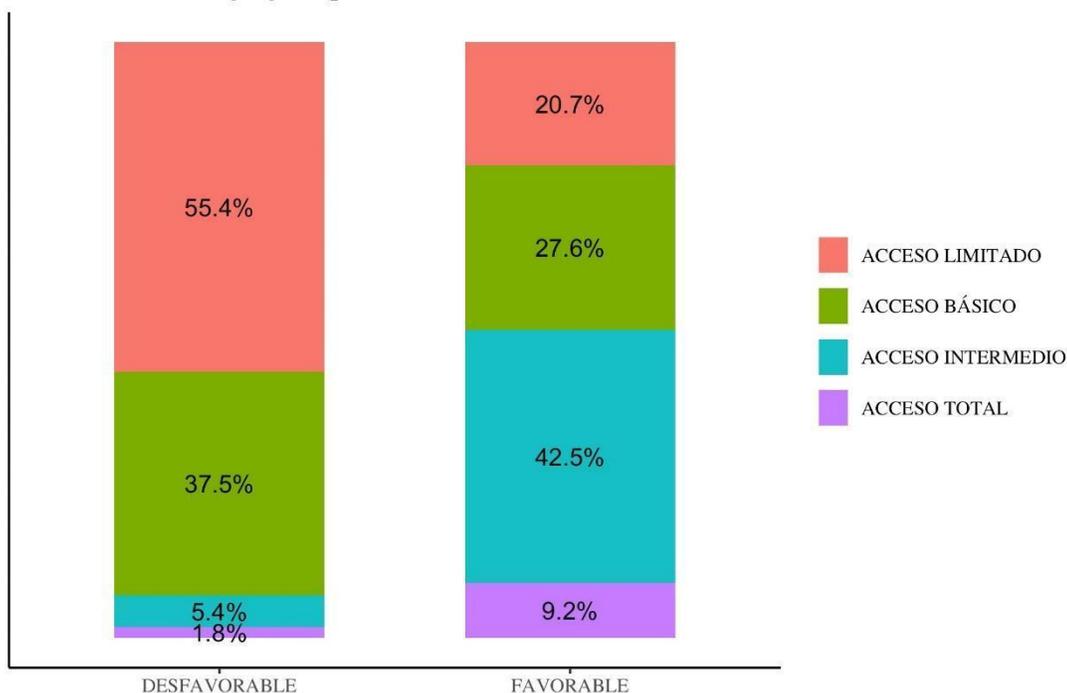


Gráfico 1: Tipo de acceso que dispone la mayoría de los alumnos.

Fuente: Elaboración propia

Si bien esta situación de desigualdad en el acceso a tecnologías no se presenta de manera equivalente entre los docentes de ED y EF, puesto que las diferencias son un tanto más sutiles, es importante sin embargo remarcar que los directivos de ED reportan que el 21,4% de sus docentes cuenta con acceso limitado, en contraste con la situación de las EF donde solo el 4,6% está en esa situación.

Estos datos profundizan entonces las inequidades presentes a la hora de enseñar y aprender, puesto que las ED reciben la pandemia en un escenario mucho más frágil, signado por la falta de conectividad y el acceso limitado a tecnologías, que también afecta a docentes.

En segundo lugar, indagamos con qué frecuencia las escuelas solían desarrollar actividades remotas previo a la ERE, para conocer si tenían cierto grado de experiencia en la materia. Es curioso encontrar en este punto más similitudes que diferencias entre las escuelas ED y EF. En ambos casos, más del 70% de los directivos reporta que realizaban actividades remotas sólo de manera ocasional previo a la pandemia, y menos del 10% reconoce haberlo hecho siempre (Gráfico 2). Esta notoria semejanza nos muestra que, independientemente del nivel de vulnerabilidad de los alumnos, las escuelas no incluían la enseñanza remota como parte importante de su proyecto.

Frecuencia de actividades de educación virtual antes de la cuarentena - Desagregado por nivel de vulnerabilidad

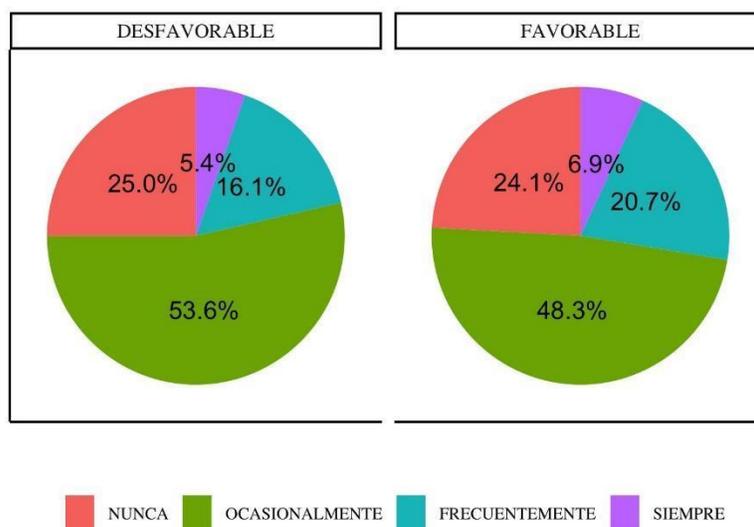


Gráfico 2: Frecuencia de desarrollo de actividades virtuales previo a la cuarentena.

Fuente: Elaboración propia

Estos dos hallazgos, que describen la situación de las escuelas previa a la cuarentena, nos presentan un fenómeno un tanto paradójico. Si bien hay fuertes desigualdades entre las ED y las EF en relación a aspectos materiales (conectividad, acceso a tecnología), se presenta en cambio gran homogeneidad en cuanto a la experiencia previa de las escuelas en entornos virtuales. Es para destacar que aún las escuelas de contextos favorecidos con disponibilidad de

recursos no utilizaran mucho más las tecnologías en su quehacer pedagógico, lo que habla de un potencial desaprovechado y un atraso respecto de las posibilidades que estos recursos brindan a la educación escolar.

3.2 Estrategias de enseñanza remota

La información recogida evidencia que a la semana diez de la ERE existen ya dos tipos de respuestas escolares bien diferenciadas, en función de la herramienta principalmente elegida para garantizar la continuidad pedagógica. Tal como se observa en el Gráfico 3, las ED utilizan como principal herramienta la aplicación de WhatsApp, y en segundo lugar el correo electrónico. Dos herramientas de naturaleza asincrónica y fácil acceso tanto material como económico. En tercer lugar, se ubican las videoconferencias sincrónicas. En cambio, las EF utilizan como principal herramienta las videoconferencias sincrónicas (la más extendida es Zoom) y las plataformas de la escuela como instrumentos para la enseñanza. Como tercera herramienta se encuentra el correo electrónico. La elección de estas herramientas con características disímiles probablemente responde al tipo de acceso con el que cuenta el alumnado de cada institución, lo cual refuerza la segregación educativa que se reproduce ahora en el contexto de la ERE, según la realidad socioeconómica de los estudiantes.

Con respecto a las plataformas virtuales desarrolladas por las escuelas se evidencia una diferencia significativa entre el uso que hacen las ED (27%) y EF (62%). Claramente, a pesar de que la situación previa describía una homogeneidad entre los dos grupos de escuelas respecto al uso ocasional de educación virtual, sólo diez semanas después se encuentra esta gran diferencia en los recursos institucionales.

De manera que las respuestas de las escuelas no sólo están condicionadas por los recursos disponibles entre el alumnado, sino que también se evidencian recursos institucionales diferenciados.

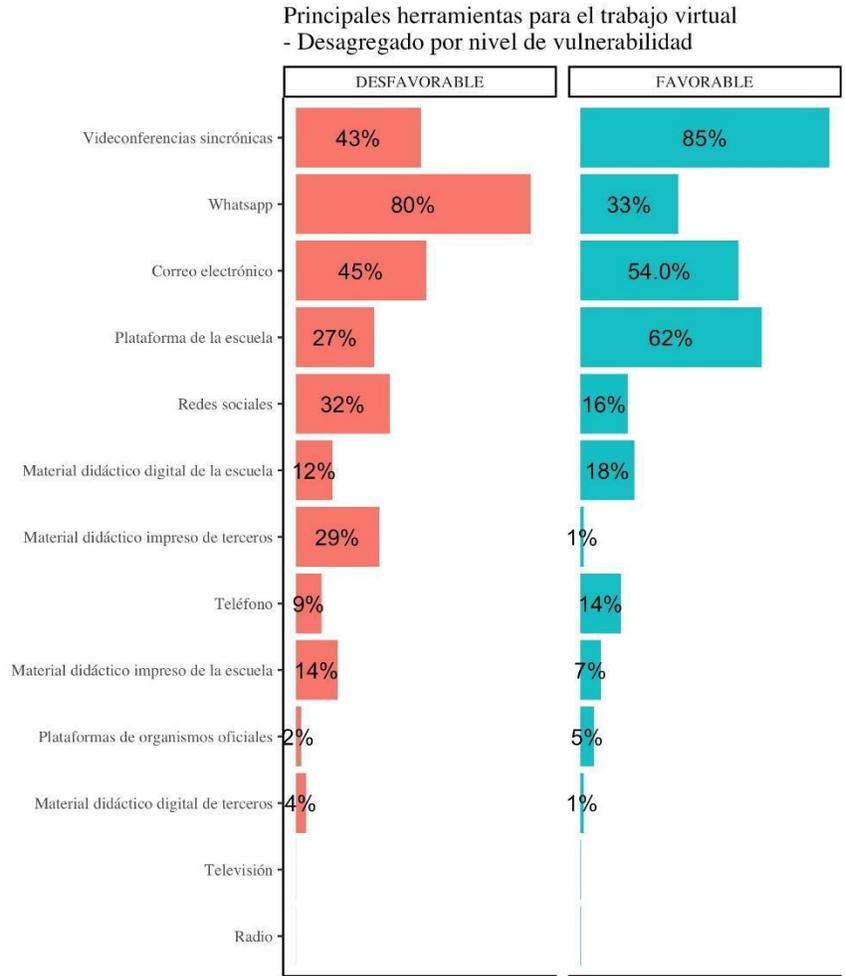


Gráfico 3: Principales herramientas para el trabajo remoto

Fuente: Elaboración propia

Otro aspecto significativo es que los resultados evidencian para ambos grupos de escuelas un uso muy escaso de los materiales producidos por organismos oficiales (Gráfico 3). De hecho, los programas de radio y televisión, especialmente producidos por las autoridades nacionales y locales, no fueron reportados como herramientas utilizadas por ninguna de las escuelas estudiadas. Y, pese a tratarse de porcentajes notablemente bajos en ambos casos, es llamativo incluso que las EF utilicen más las plataformas de organismos oficiales (5%) que las ED (2%). Estos datos evidencian que los recursos gubernamentales no constituyeron insumos relevantes para las escuelas estudiadas.

Por otro lado, exploramos los procesos de toma de decisión que cada escuela asumió para seleccionar sus estrategias de ERE. Los resultados obtenidos muestran que tanto las ED como EF maniobraron con un alto nivel de autonomía: las decisiones se tomaron en el seno de los equipos docentes y de conducción. Analizando los resultados entre escuelas de estatal y privada (Gráfico 4), vemos que efectivamente en ambos casos prima la decisión conjunta entre

directivos y docentes, aunque en el segundo lugar las escuelas de gestión estatal se centran en la disponibilidad de recursos de las familias.

Resulta llamativo que muy pocos directivos (sólo el 9% de gestión privada y el 16% de escuelas estatales) afirman haber tomado decisiones en función de las indicaciones de las autoridades. Esto muestra que, en las escuelas estudiadas, la política educativa tuvo escasa relevancia en la definición de propuestas pedagógicas de la ERE.

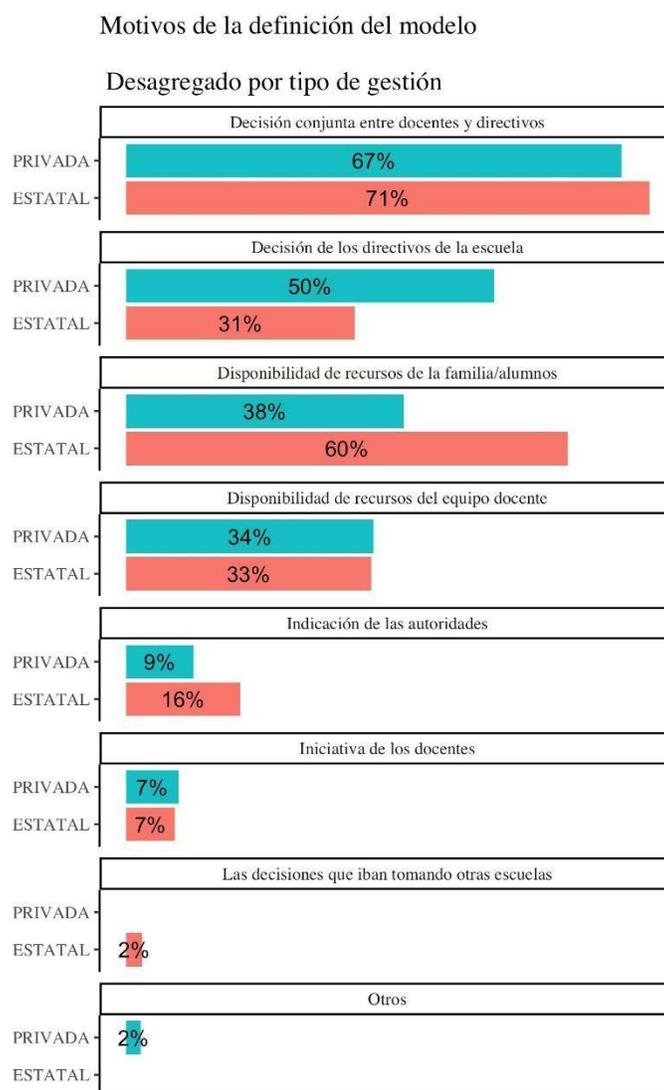


Gráfico 4: Cómo se definieron las estrategias a desarrollar en la virtualidad

Fuente: Elaboración propia

Para comprender la intensidad en el tiempo de las actividades de ERE, indagamos acerca de la frecuencia con que las escuelas desarrollan actividades sincrónicas y asincrónicas. Encontramos que prácticamente 7 de cada 10 ED realizan actividades sincrónicas solo una vez a la semana o incluso menos. Esta realidad contrasta con la experiencia de las EF, donde casi

el 50% las realiza con una frecuencia diaria (Gráfico 5). En el caso de las actividades asincrónicas, las diferencias son más atenuadas, pero aún perceptibles. Mientras que prácticamente la mitad de EF las ofrecen diariamente, solo un tercio de las ED pueden garantizar esta frecuencia (Gráfico 5). De esta manera, se observa que las ED estudiadas reportan una menor cantidad de intercambios pedagógicos, ya sea sincrónicos como asincrónicos, en el marco de la ERE.

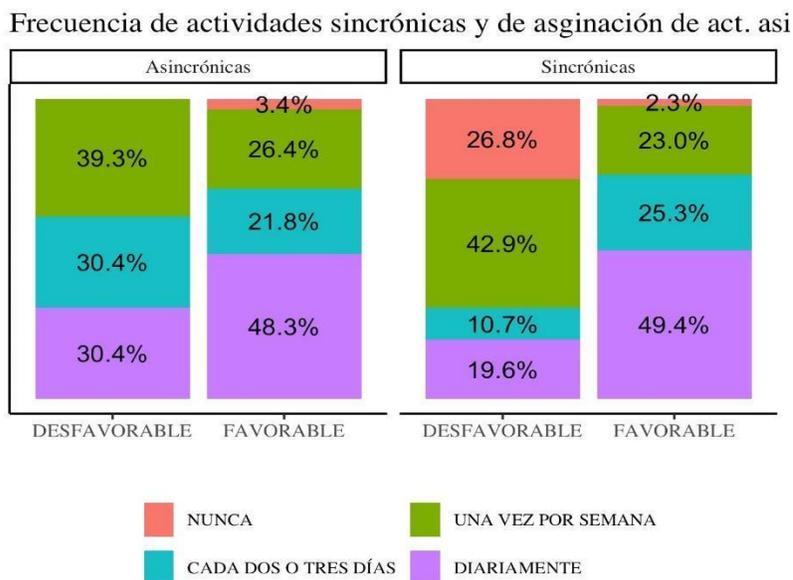


Gráfico 5: Frecuencia y temporalización de actividades asincrónicas y sincrónicas

Fuente: Elaboración propia

En síntesis, los resultados de este apartado dan cuenta de dos tipos de respuesta, o dos modos de plasmar la enseñanza remota con características bien distintas. Por un lado, las ED ofrecen propuestas de baja intensidad en virtud de las herramientas que utilizan, bajo modalidades principalmente asincrónicas, y la frecuencia con la que desarrollan actividades de enseñanza. En cambio, las EF parecen promover experiencias de mayor intensidad puesto que ofrecen a los estudiantes más cantidad de encuentros sincrónicos y asincrónicos, a la vez que promueven el uso de recursos que favorecen la cercanía y el contacto estrecho tanto con los docentes (videollamadas) como con la institución (plataformas propias).

Sin embargo y frente a este escenario de profundas desigualdades, el rol del Estado se torna desapercibido. Las escuelas no reportan haber tomado las indicaciones oficiales ni utilizar los recursos públicos en sus propuestas.

Ya hacia la semana diez de haber iniciado la ERE, una importante cantidad de alumnos había dejado de participar de la experiencia escolar en las escuelas estudiadas. Al desglosar los datos según el tipo de gestión, observamos que la mitad de las escuelas de gestión pública señala que más del 20% de los alumnos no participa de la ERE mientras que sólo el 6% las

escuelas privadas indican este rango de no participación (Gráfico 6). Analizando por nivel educativo se evidencia, que el más afectado es el nivel inicial seguido del nivel secundario.

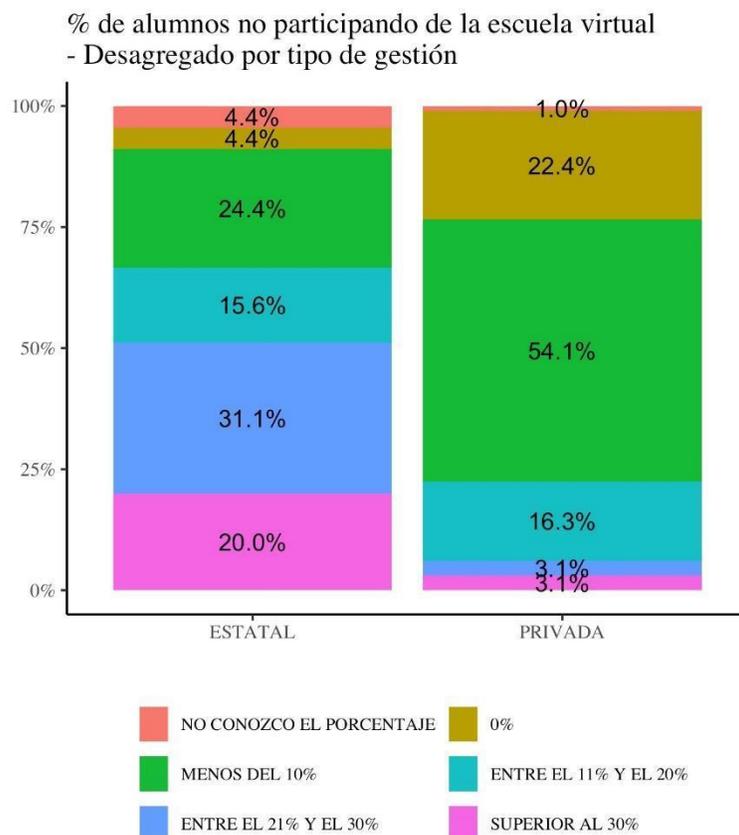


Gráfico 6: Porcentaje de alumnos que no participa de la escuela virtual

Fuente: Elaboración propia

Al indagar sobre los motivos de la no participación del alumnado se evidencian diferencias relevantes entre grupos de escuelas. En las escuelas estatales, se señalan con fuerza dos factores especialmente problemáticos: el escaso o nulo acceso a tecnologías del que disponen sus alumnos (96%) y las condiciones adversas en el hogar: espacios, tiempos, ruidos (76%). Ambas situaciones, enraizadas en las condiciones de vida de los estudiantes, nuevamente, dan cuenta de las desventajas con las que cuentan aquellos alumnos y escuelas de contextos más desfavorables para sostener la escolaridad remota.

Las escuelas de gestión privada, en cambio, identifican con prácticamente la misma frecuencia tres obstáculos para la participación de los alumnos: condiciones adversas en el hogar (46,9%), el escaso o nulo acceso a las tecnologías (41%) y las dificultades personales de adaptación a las nuevas estrategias de enseñanza (41%).

La diferencia en los niveles de participación de los alumnos entre escuelas es, finalmente, un reflejo de los datos previos. Aquellos estudiantes con mejor y mayor acceso a Internet, con condiciones hogareñas más propicias para la escolarización remota, son los que

conforman la población de las EF, mayoritariamente de gestión privada. En estas escuelas, la participación del alumnado ha mermado, pero en menor medida que en las ED.

Nuevamente, la no participación del alumnado es un resultado que muestra segregación educativa en el grupo de escuelas estudiado, dado que la totalidad de las escuelas estatales en este estudio son ED. Por otra parte, este importante número de alumnos no participantes o “desconectados” define una tercera forma de la ERE definida precisamente por su ausencia.

Al respecto de la relación escuela- familias, al indagar sobre la naturaleza de los intercambios en este particular contexto, preguntamos acerca de la comunicación que se establece entre ellas: ¿por qué motivos se comunican los directivos con las familias? En este punto se presentaron algunas similitudes entre ED y EF: los principales temas de conversación entre los directivos y sus familias de ambos contextos versan alrededor de la contención emocional (87%), así como el seguimiento pedagógico (89,5%).

La principal diferencia significativa se detecta en el contacto determinado por “la entrega de alimentos”, que ocupa especialmente a las escuelas estatales en un 91%, frente al 12% de las escuelas privadas. Al analizar por nivel de vulnerabilidad se observan diferencias notables: entre las EF, 12% señalan que realizan entrega de alimentos, mientras que en el otro grupo de escuelas el 55% de las de población de vulnerabilidad alta y el 82% de las de muy alta vulnerabilidad llevan a cabo esta tarea. También en este punto hay una diferencia muy notable por jurisdicción, dado que el 23% de las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires reportan entregar alimentos mientras lo hacen el 58% de las situadas en la Provincia de Buenos Aires. Otra distinción que cabe efectuar es que en las instituciones de gestión privada las consultas e inquietudes vinculadas al pago de cuotas y aranceles se suman a estos intercambios, en un contexto económico altamente complejo.

3.3 Evaluación de la ERE desde la perspectiva de los directivos

Al indagar sobre las fortalezas y debilidades (Gráfico 7) que los directivos identifican en el marco de la ERE, encontramos una rotunda coincidencia para ambos grupos de escuelas en señalar como principal fortaleza la colaboración de los docentes. Esta cuestión hace evidente que el factor docente es un factor fundamental de la ERE en las escuelas estudiadas.

Luego se evidencia una situación de valoraciones cruzadas. Las principales diferencias entre ambos grupos de escuelas se encuentran, por un lado, en la existencia de conectividad y dispositivos en los hogares de los alumnos, que representa una fortaleza para el 76% de las EF mientras que es una debilidad para el 79 % de las ED. La otra valoración cruzada se relaciona con el capital cultural de las familias. Mientras que el capital cultural de las familias es asumido como fortaleza para las EF (así lo reporta el 71% de los directivos), la gran mayoría de los directivos de ED (75%) la perciben como debilidad. De manera que el capital cultural, junto con la existencia de conectividad y dispositivos en los hogares de los alumnos, son precisamente los dos factores que presentan mayores diferencias entre ED y EF y convalidan el carácter segregado de la ERE.

La participación de las familias es un aspecto valorado como fortaleza por ambos grupos de escuelas con mayor incidencia en las EF (91%) respecto de las ED (70%).

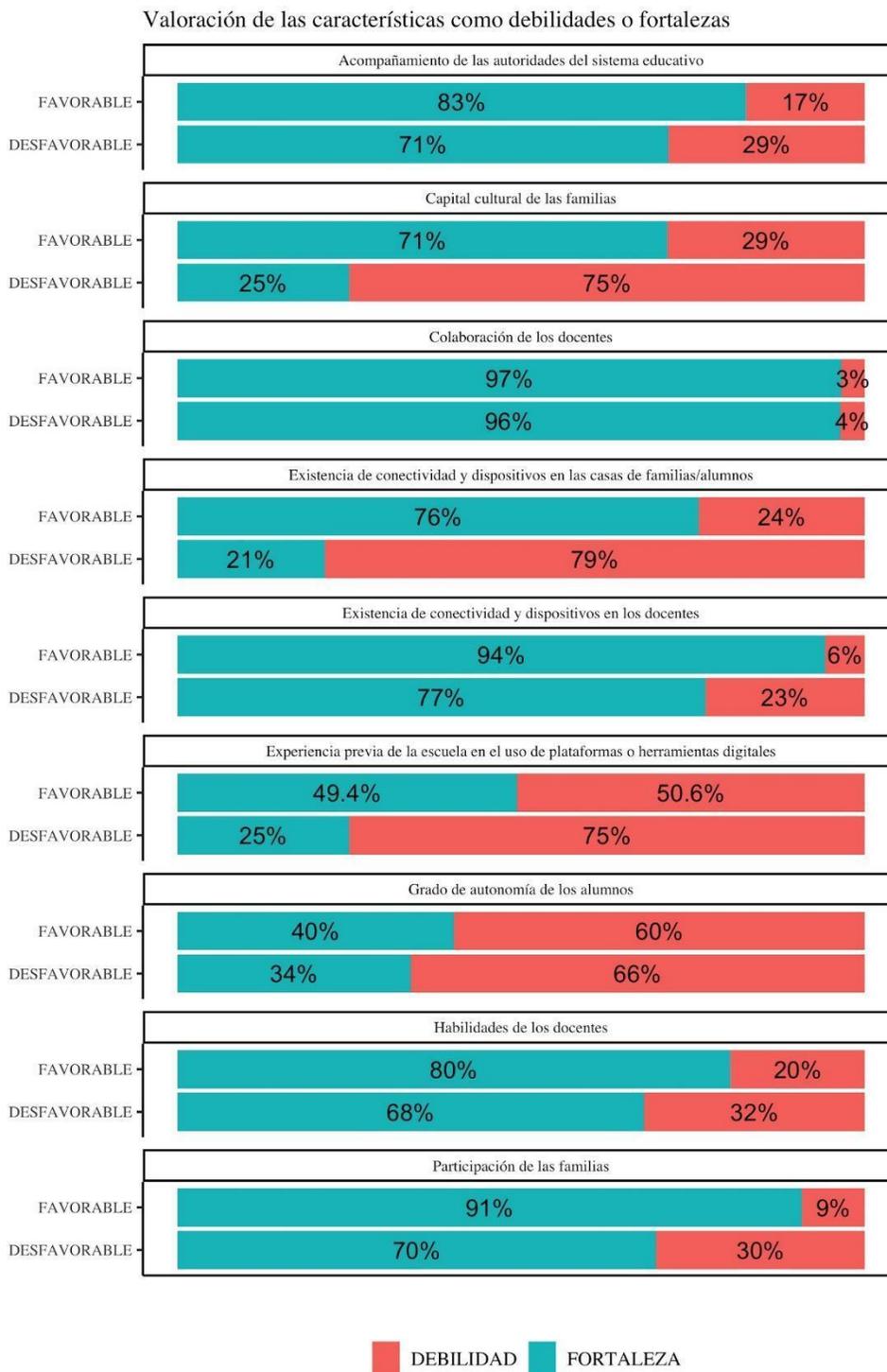


Gráfico 7: Valoración de debilidades y fortalezas

Fuente: Elaboración propia

4. Tres fenómenos preexistentes que se profundizan

El análisis de los resultados nos permite identificar tres fenómenos interrelacionados:

- a. Desarticulación entre políticas educativas y prácticas escolares.
- b. Emergencia de configuraciones de ERE segregadas.
- c. Escenario futuro de abandono y profundización de inequidades.

4.1. Desarticulación entre políticas y prácticas

La política educativa, durante el período estudiado, no logra articular un plan con estrategias útiles para que las escuelas afronten la emergencia educativa. Los decretos y normativas constituyen acciones de política “reactivas y descoordinadas” (Álvarez et al., 2020, p.39) asumiendo una retórica inclinada al diagnóstico y la evaluación del accionar de las escuelas. Faltó un marco que pudiera establecer una visión, líneas claras de acción, orientaciones a tiempo y condiciones tecnológicas necesarias para todos. La mayoría de los países de la región diseñaron políticas educativas para la gobernabilidad de esta crisis, A pocas semanas del cierre de las escuelas, el portal de la UNESCO presentaba las políticas de, por ejemplo, Brasil o Chile. Argentina, a la semana 10, no figuraba.

La única línea de acción programática desarrollada durante las primeras diez semanas en Argentina se concentra en el lanzamiento de plataformas oficiales y materiales impresos. Estas acciones no evidencian haber tenido impacto en las respuestas que las escuelas fueron, al menos entre las 143 instituciones estudiadas. Para las plataformas era necesario por ejemplo acceder a conectividad y ésta no estaba garantizada para todos.

Ante la falta de marcos de actuación comunes y de garantías de acceso a los contenidos oficiales, las escuelas estudiadas fueron organizando sus respuestas apelando a los recursos materiales, humanos y organizacionales de los que disponían. La definición de estrategias obedeció a decisiones tomadas entre directivos y docentes y en muy baja proporción a indicaciones de autoridades. Las instituciones estuvieron por delante de las políticas e hicieron lo que pudieron, no sobre la base de recomendaciones y protocolos oficiales o recursos nuevos, sino en función de sus propias capacidades y condiciones preexistentes.

4.2. Emergencia de configuraciones de ERE segregadas

Las condiciones de partida en cuanto a la experiencia previa en educación remota son similares: ni las escuelas ED ni las EF no contaban con experiencia amplia. Asimismo, el desigual acceso a las tecnologías y conectividad por parte de alumnos y docentes es una condición de inicio, aunque afecta en porcentajes más altos a la población estudiantil más vulnerable.

Los resultados muestran la emergencia de dos configuraciones de ERE segregadas según contexto socioeconómico de los estudiantes y de desigual intensidad en cuanto a frecuencia y tipo de conexión entre estudiantes y docentes. Por un lado, la “Zoomificación de la enseñanza” para los contextos más favorecidos con predominancia de actividades sincrónicas y frecuencias que intentan replicar la presencialidad apoyadas en plataformas propias, en la configuración

que hemos denominado “Escuelas Zoom” (siendo Zoom la herramienta más utilizada). Por otro, la “Whatsappización de la enseñanza” para las poblaciones de contextos desfavorables, con predominancia de actividades asincrónicas y menor frecuencia, configuración que llamamos “Escuelas WhatsApp” (también apoyado en la herramienta de mensajería instantánea WhatsApp) En ambos escenarios, sin embargo, hay poca evidencia de uso de materiales producidos por el Estado.

Los resultados de nuestro estudio son consistentes con datos oficiales de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica realizada posteriormente, entre junio y octubre de 2020, sobre una muestra representativa de escuelas a nivel nacional, donde se señala que el uso de los materiales oficiales fue muy bajo. También señala que la dotación de recursos tecnológicos en los hogares es desigual según la condición económica y las regiones del país. Las brechas de acceso a una computadora en el hogar alcanzan los 20 puntos porcentuales entre las regiones del país con mayor nivel de acceso y aquellas cuyos hogares tienen la dotación menor. Los directivos de las escuelas privadas manifiestan una mayor frecuencia de comunicación con el alumnado en comparación con las escuelas de gestión estatal (MEN, 2020).

Los resultados también resultan consistentes con el aporte realizado para Argentina por Álvarez y otros, que mostró respuestas escolares diferenciadas según la situación económica de la población de alumnos, donde las escuelas privadas que atienden a sectores más favorecidos pudieron gestionar una continuidad pedagógica apoyada en recursos de las escuelas y en las familias a diferencia de escuelas del sector público que carecían de recursos y de posibilidad de acompañamiento de las familias. El estudio concluye que

La preexistencia de brechas en el acceso a recursos digitales, la invisibilización de las condiciones reales de la población, las decisiones vertiginosas de los niveles de gobierno centrales combinado con la heterogeneidad de las resoluciones a nivel institucional y a nivel de grupo escolar evidencian aspectos de profundización de la segmentación educativa” (Álvarez et al., 2020, p.25).

Un estudio realizado por el INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos) entre agosto y octubre 2020 en el área metropolitana confirma el impacto de la tenencia de equipamiento informático en los hogares en la realización de clases virtuales. También concluye que existe una brecha entre alumnos de escuelas públicas (pertenecientes mayoritariamente a sectores desaventajados) y privadas en cuanto a la tenencia de equipos informáticos y a la conexión a Internet. Esa brecha parece explicar otra que también se expone, vinculada a la frecuencia del contacto con los docentes y a los tiempos dedicados por los chicos a hacer tareas (INDEC, 2021).

La pandemia hizo evidente la deuda en cuanto a inclusión digital que hoy se traduce en un desigual acceso a oportunidades educativas. A la semana diez, con inusitada velocidad, ya estaban consolidados estas dos configuraciones de ERE claramente diferenciadas que parecen conducir hacia la ampliación de brechas educativas y segregación escolar, si bien será necesario estudiar en profundidad sus alcances y efectos a futuro.

La “continuidad pedagógica” apeló también a la participación activa de las familias que debían estar disponibles y acompañar en tareas escolares. Los directivos de las escuelas de contextos favorecidos encontraron allí una de las principales fortalezas de la ERE, mientras que el grupo de escuelas de contextos desfavorecidos lo señalan entre las principales debilidades.

En este sentido, las estrategias escolares de baja intensidad que apoyan sus proyectos en los recursos de los que carecen los alumnos o disponen débilmente, no sólo no son efectivas, sino que producen desigualdad y consolidan una doble segregación, socioeconómica y cultural (Murillo y Martínez Garrido, 2017).

4.3. Escenario futuro de abandono y profundización de inequidades

Sobre un escenario previo de inequidades y segregación educativas se despliega, durante la ERE, una escolarización que en la exploración realizada manifiesta estrategias escolares desiguales y segregadas en ausencia de políticas educativas capaces de anticipar, prevenir y organizar el trabajo escolar bajo premisas de inclusión y justicia social.

Los resultados de nuestro estudio muestran que a la semana diez estaban fuera de la escolarización un porcentaje alarmante de alumnos. Dos tercios de las escuelas públicas y casi un cuarto de las privadas señalaron una no participación de alumnos de más del 10%. La Encuesta realizada por el Ministerio de Educación estimó hacia octubre de 2020 que alrededor de un millón de alumnos habían perdido contacto con la escuela, lo que representa aproximadamente un 10% del total de la matrícula (MEN, 2020) Los directivos del estudio manifiestan expectativas negativas respecto al abandono escolar y afirman que muchos alumnos no volverán a la escuela cuando reabran.

5. Conclusiones

Frente a la “catástrofe generacional” ya advertida por la ONU, el futuro impone volver a la escuela, como territorio de lo común, como promesa de oportunidades, de democracia y de justicia. En Argentina, donde la suspensión de clases presenciales se extendió para la gran parte del país durante todo el año escolar, la agenda de políticas públicas para reabrir las escuelas, reparar los daños e impulsar mayores niveles de equidad y efectividad escolar deberá ser amplia y combinar decisiones de corto y mediano plazo.

Será necesaria una agenda técnicamente sólida y políticamente comprometida, vinculada con: a) infraestructura escolar adecuada y segura; b) piso tecnológico mínimo para docentes y estudiantes; c) programas de reinserción escolar y aceleración de aprendizajes para los alumnos desconectados; d) revisión del currículum y e) formación docente ante los nuevos modelos escolares “híbridos”. En contextos como el argentino, las propuestas educativas durante la pandemia y en la postpandemia no pueden pensarse por fuera de las situaciones de inequidad y segregación, con decisiones de gestión y estrategias de enseñanza que mejoren los niveles de inclusión y garanticen aprendizajes para todos.

La investigación educativa deberá contribuir no sólo a conocer el contenido de los intercambios pedagógicos entre docentes y estudiantes sino también a identificar y describir

los impactos en términos de pérdidas de aprendizaje y de matrícula e imaginar políticas y prácticas que generen escuelas y sistemas educativos más efectivos y más justos, no sólo en Argentina sino también en América Latina, la región más desigual y con cierres de escuelas más prolongados del mundo. Este estudio, asumiendo las limitaciones propias del carácter exploratorio, acotado en el tiempo y en el espacio, se propone ser una contribución en este sentido.

Uno de los principales desafíos que enfrentan hoy los sistemas educativos es evitar la agudización de desigualdades preexistentes. Se vuelve imprescindible reestablecer el derecho a la educación de todos y aumentar las chances de los sectores más desaventajados. Abrir las escuelas tiene riesgos, pero mantenerlas cerradas produce daños. Sin escuelas es peor, lo aprendimos en pandemia.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardevsky, A., & Rebello, G. (2020). Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 25- 43. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>
- Arcidiácono, M. (2014). *La segregación escolar público-privada en América Latina*. CEPAL
- Artopoulos, A. (2020) *¿Cuántos estudiantes tienen acceso a Internet en su hogar en Argentina?* Observatorio Argentinos por la Educación. https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/ArgxEdu_Conectividad_Coronavirus_.pdf
- Bolívar, A., & Murillo, F. J. (2017). El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. In J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento de la escuela y liderazgo en la escuela* (pp. 71-112). Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2nd ed.). Sage.
- Cardini, A., D'Alessandre, V. y Torre, E. (mayo de 2020). *Educación en tiempos de pandemia. Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina*. CIPPEC.
- Cervini, R., Dari, N., & Quiroz, S. (2014). Family Structure and Academic Performance in Latin American Nations: Data from the Second Regional Comparative and Explanatory Study. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(61), 569-597. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n61/v19n61a10.pdf>
- Cetrángolo, O. (Coord.) (2019) *Argentina en PISA 2018. Informe de resultados*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación - Instituto Interdisciplinario de Economía Política de Buenos Aires.
- Chaparro, A. A., González, C., & Caso, J. (2016). Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantiles en secundaria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(1), 53-68. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v18n1/v18n1a4.pdf>

- Chan, D. y Galli, M. G. (2020). Aplicación de técnicas estadísticas multivariadas con el lenguaje de programación R en investigaciones educativas del nivel superior. *RAES*, 12(20), pp. 123-136.
- Claro, M., Espejo, A., Jara, I. y Trucco, D. (2011). *Aporte del sistema educativo a la reducción de las brechas digitales. Una mirada desde las mediciones PISA*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- De Marchis, G. (2012). La validez externa de las encuestas en la web. Amenazas y su control. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 263(18). http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESMP.2012.v18.40980
- Frippiat, D. y Marquis, N (2010). Web surveys in the social sciences: an overview. *Population*, 65(2), pp. 285- 311.
- INDEC (2021). Estudio sobre el impacto de la COVID 19 en los hogares del Gran Buenos Aires segundo informe, agosto - octubre 2020. INDEC, abril 2021 https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/sociedad/EICCOVID_segundo_informe.pdf
- Kessler, G. (2002). *La experiencia educativa fragmentada. Docentes y alumnos en la escuela media en Buenos Aires*. IPE-UNESCO.
- Kliksberg, B. (2005). América Latina: La región más desigual de todas. *Revista de Ciencias Sociales*, 11(3), 411-421. <https://doi.org/10.31876/rcs.v11i3.25295>
- Krüger, N. (2019a). La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(8). <http://doi.org/10.14507/epaa.27.3577C>
- Krüger, N. (2019b). *Segregación escolar: ¿Cuán heterogéneas son las escuelas argentinas?* Observatorio Argentino por la Educación.
- Krüger, N. (2020). Efectos Compañero en Contextos Escolares Altamente Segregados. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 18(4), 171-196. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.007>
- LaRocque, M., Kleiman, I. y Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Parenting School Failure*, 55(3), 115-122.
- MEN (2020) Evaluación Nacional del proceso de continuidad pedagógica. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/evaluacion-nacional-del-proceso-de-continuidad-pedagogica>
- Muijs, D. & Reynolds, D. (2005) *Effective Teaching: Evidence and Practice*. Sage.
- Murillo, F. J., & Graña, R. (2020). ¿Segregación Escolar por Nivel Socioeconómico o por Nivel de Estudios de los Padres? *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 18(4), 9-29. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.001>
- Murillo, F.J. y Román, M. (2011). ¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre la estimación de los efectos escolares. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), pp. 27-50. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56722230003.pdf>
- Observatorio de la Deuda Social Argentina (2020). *Desigualdades sociales en tiempos de pandemia*. Educa.

- Pérez, C., Betancort, M. y Cabrera, L. (2013). Family influences in academic achievement. A study of the Canary Islands. *Revista Internacional de Sociología*, 71(1), 169-187.
- Romero, C. (2018). *Hacer de una escuela, una buena escuela*. Aique.
- Romero, C. (2021). Liderazgo Directivo en Escuelas que Superan las Barreras del Contexto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 83-103. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.005>
- Romero, C. y Krichesky, G. (2018). Interactive leadership in turbulent school climates: An exploratory study of high school principals from the City of Buenos Aires. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 339-354.
- Romero, C. y Krichesky, G. (2019). El director escolar en Argentina: Un actor clave, pero (aún) invisible. Un estudio sobre las normas, condiciones laborales y formación de los directores escolares de escuelas públicas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(12). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3576>
- Salvia, A. (Coord.) (2020) *La pobreza como privación más allá de los ingresos (2010-2019). Introducción de datos fundados en un Enfoque de Derechos*. Educa.
- Sampieri, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Sánchez, J., Muñoz, F. y Montoro, F.J. (2009). ¿Cómo mejorar la tasa de respuesta en encuestas online? *Revista de Estudios Empresariales. Segunda época*, 1, pp. 45 - 62. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/REE/article/view/358>
- Scribano, A. (2007). *El proceso de investigación social cualitativo*. Prometeo.
- Vázquez, E. (2012). Segregación escolar por nivel socioeconómico: Midiendo el fenómeno y explorando sus determinantes. CEDLAS
- UNESCO (2020) *Surgen alarmantes brechas digitales en el aprendizaje a distancia*. <https://es.unesco.org/news/surgen-alarmanentes-brechas-digitales-aprendizaje-distancia>
- Ward, S. C., Bagley, C., Lumby, J., Woods, P., Hamilton, T. y Roberts, A. (2015). School leadership for equity: Lessons from the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 19(4), 333-346. <http://doi.org/10.1080/13603116.2014.930520>
- Weinstein, J, Muñoz, G. y Rivero, R. (2018). Los Directivos Escolares como Informantes Cualificados de las Políticas Educativas. Sus Opiniones bajo el Gobierno de Michelle Bachelet en Chile (2014-2017). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(3), pp. 5-27. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.001>

Normativa

- Aprobación del Protocolo de Funcionamiento Remoto del Consejo Federal de Educación. Resolución N° 362/20 y anexos. Consejo Federal de Educación. 96° asamblea del Consejo Federal de Educación 19/05/2020. Acta firma conjunta.
- Decisión Administrativa 663/2020. Jefatura Gabinete de Ministros. Boletín Oficial de la República Argentina N° 34.365 26/04/2020. - Primera Sección p. 10-p.11.

Ley de Educación Nacional N° 26.206. Ley N° 27550 Modificatoria. Boletín Oficial de la República Argentina N° 34.416 v. 30/06/2020. - Primera Sección p.7-p.8.

Procesos de Evaluación - Continuidad Pedagógica. Resolución N° 363/20 y anexos. Consejo Federal de Educación. 96° asamblea del Consejo Federal de Educación 19/05/2020. Acta firma conjunta.

Resolución 106/2020. Ministerio de Educación. Boletín Oficial de la República Argentina N° 34.330 16/03/2020.- Primera Sección p. 18-p. 19.

Resolución 108/2020. Ministerio de Educación. Boletín Oficial de la República Argentina N° 34.330 16/03/2020.- Primera Sección p. 19-p.21.

Breve CV de las autoras

Claudia Romero

Doctora en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora e investigadora de tiempo completo en el Área de Educación de la Escuela de Gobierno de la Universidad Torcuato Di Tella (UTDT), Buenos Aires, Argentina. Ex Directora del Área de Educación de la Escuela de Gobierno de UTDT entre 2008 y 2020. Actualmente es Profesora de los posgrados en Educación y en Políticas Públicas de esa universidad. Directora del Programa de Alta Dirección Escolar (PADE-UTDT). Coordinadora de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE) en Argentina. Consultora de entidades gubernamentales y no gubernamentales en Argentina y LATAM. Sus áreas de investigación son: Gestión y liderazgo educativo y Mejora escolar. Publicó libros y numerosos artículos académicos en revistas nacionales e internacionales. Es columnista sobre temas de Educación en los principales medios periodísticos del país. <https://orcid.org/0000-0001-8416-6486>

Gabriela Krichesky

Magister y Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Es profesora invitada en las Especializaciones y Maestrías de Educación de la Escuela de Gobierno de la Universidad Torcuato Di Tella. Coordinadora académica del Programa de Alta Dirección Escolar (PADE - UTDT) Es investigadora miembro del Grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE) de la Universidad Autónoma de Madrid. Trabaja principalmente en proyectos de formación y capacitación para directores y supervisores escolares. Ha ejercido la docencia en el nivel infantil, primario y secundario y se ha desempeñado como profesora de posgrados de la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad de Córdoba (España) y la Universidad Carlos III de Madrid. Sus principales áreas de investigación son la Mejora Escolar y la Gestión Educativa y ha publicado numerosos artículos en revistas nacionales e internacionales. <https://orcid.org/0000-0002-6846-3621>

Natalia Zacarías

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid, Especialista y Magister en Políticas Educativas de la Universidad Torcuato Di Tella (Argentina), y Licenciada en Educación por la Universidad Nacional de Quilmes (Argentina). Es profesora en las Especializaciones en Educación de la Universidad Torcuato Di Tella y dicta la materia Pedagogía en la Universidad del Museo Social Argentino. Participa en el Programa Prioritario de Investigación “Discursos, prácticas e instituciones educativas” de la Universidad Nacional de Quilmes, en la línea de investigación “Género y educación” dirigida por Pablo Scharagrodsky. Tiene publicaciones nacionales e internacionales en las cuales aborda sus líneas de investigación: políticas educativas, género y justicia social. <https://orcid.org/0000-0001-5528-9524>

Difusión del estudio en prensa (a junio 2021)

[¿Cuántos chicos abandonaron la escuela por la pandemia en la Argentina?](#)

Infobae

11/06/21

[Veinte Manzanas - Entrevista a Claudia Romero](#)

Nuevos papeles

26/04/21

[Educación en pandemia: los recursos producidos por el ministerio nacional fueron poco usados](#)

Chequeado

11/03/21

[¿Cómo fue que llegamos a noviembre sin clases presenciales? 5 razones que explican por qué deben volver cuanto antes](#)

Infobae

8/11/20

[Whatsapp para unos y Zoom para otros; detectaron dos modelos educativos durante la cuarentena en el AMBA](#)

Infobae

09/07/20

[Alumno rico, alumno pobre. La pandemia está generando una catástrofe educativa](#)

La Nación

04/08/20

[“Escuelas Zoom y Estado Ausente” Nota de Opinión](#)

Clarín

05/08/20