

MIRADAS DE REFERENTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS SOBRE LA EDUCACIÓN EN PANDEMIA

VIEWS OF REFERENTS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS ON EDUCATION IN PANDEMIC

María Rosana Cardozo

Universidad Nacional del Sur, Argentina
marielarcadozo@gmail.com



Corina Aimetta

Universidad Nacional de la Plata, Argentina
coaimetta@gmail.com



Recibido: 17 de febrero de 2023

Aprobado: 24 de mayo de 2023

Publicado: 1 de julio de 2023

Cita sugerida: Cardozo, M. R. y Aimetta, C. (2023). Miradas de referentes de instituciones
educativas sobre la educación en pandemia.
Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. Dossier. 2(18), 29-47.

RESUMEN

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación más amplio que tuvo como objetivo identificar diversas problemáticas (sociales, alimentarias, educativas, psicológicas) suscitadas a raíz del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y que afectaron el bienestar infantil en los distritos de La Plata, Berisso y Ensenada, provincia de Buenos Aires. En este artículo nos enfocamos puntualmente en recuperar las voces de los/as trabajadores/as del área educativa, que se desempeñaban en distintos cargos (docentes y directivas), niveles (inicial, primaria y secundaria) y modos de gestión (estatal y privado) durante el ASPO. Para esto, se llevaron a cabo entrevistas semi estructuradas que versaron sobre: la incidencia del aislamiento en el trabajo de docentes y



directivas; la comunicación entre instituciones educativas y familias; la realización de las tareas escolares; las devoluciones de los/as docentes y los modos de evaluación. Todo ello con la intención de relevar tanto las acciones implementadas desde las instituciones educativas para sostener la continuidad pedagógica como las reflexiones de los/as referentes del área en relación con esto, y con el fin último de aportar a repensar políticas y estrategias en la pospandemia.

Palabras clave: Educación – Docentes – Autoridades escolares – Familias – Pandemia.

ABSTRACT

This work is part of a wide research project which aims to identify several problems (social, nutritional, educational, psychological) arising from the Preventive and Compulsory Social Isolation (ASPO) that affected child welfare in the districts of La Plata, Berisso and Ensenada, province of Buenos Aires. In this article, we focus specifically on recovering the voices of workers in the educational area, who worked in different positions (teachers and school authorities), levels (initial, primary and secondary) and areas (state and private) during the ASPO. For this, semi-structured interviews were carried out that dealt with: the incidence of isolation in the work of teachers and managers; communication between educational institutions and families; the accomplishment of the scholastic tasks; the feedback from the teachers and the modes of evaluation. All this with the intention to inquire about the actions implemented by educational institutions to sustain pedagogic continuity and collect the reflections on the matter from the workers in the area. The aim is to contribute to the formulation of public policy and pospandemic strategies.

Keywords: Education – Teachers – School authorities – Families – Pandemic.

INTRODUCCIÓN

A partir de la emergencia sanitaria desatada por la pandemia de COVID-19 a inicios del año 2020, el dispositivo escolar fue seriamente desafiado. La suspensión de la cotidianeidad escolar se constituyó en una medida inevitable y las instituciones educativas debieron recurrir a distintas estrategias para dar continuidad al ciclo lectivo y hacer frente a una situación inédita. Las acciones gubernamentales, destinadas a paliar el Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO) y garantizar la comunicación entre los diversos agentes institucionales, estuvieron basadas fundamentalmente en las tecnologías informáticas y de comunicación (Álvarez et al. 2020).

Los Estados nacionales han desarrollado diversos planes de acción para sostener la continuidad pedagógica, priorizando el vínculo de los/as estudiantes con las instituciones educativas y los aprendizajes. Las estrategias y las características de la continuidad pedagógica muestran variaciones en relación a la disponibilidad de recursos de los países, los antecedentes de trabajo en entornos virtuales, las posibilidades de conectividad, de acceso a soportes digitales y las condiciones de vida generales de los hogares. Sin embargo, se

trata de un proceso que se fue creando y sistematizando al andar, ya que ningún sistema educativo en el mundo estaba preparado para sostener masivamente la educación de la totalidad de sus estudiantes en los hogares, de un momento a otro (Ministerio de Educación de Argentina, 2020a).

De este modo, los Ministerios de Educación de los países ofrecieron diversas iniciativas que coincidieron en la mayoría de los casos en el uso de tres alternativas principales: plataformas digitales con contenidos educativos; televisión/radio y distribución de materiales impresos destinados a estudiantes sin conectividad.

En Argentina, la suspensión de la presencialidad escolar (Decreto N° 297/20 y resolución 108/2020 del Ministerio de Educación de la Nación, 2020c) fue realizada cuando el ciclo lectivo recién había comenzado, prolongándose el cierre total en todo el país hasta septiembre de 2020, cuando cada provincia comenzó a evaluar la viabilidad de la reapertura de las instituciones educativas.

Durante el ASPO, se desarrolló un sistema multiplataforma, el programa "Seguimos Educando", cuyo objetivo fue generar condiciones para la continuidad pedagógica, con el soporte de la plataforma digital "Educ.ar", que ofreció secuencias didácticas, recursos de autoaprendizaje, sugerencias y actividades para familias, docentes y estudiantes, y recursos generales educativos y culturales¹.

Además de esta iniciativa nacional, la provincia de Buenos Aires implementó el programa "Nos cuidamos y cuidamos a quienes cuidan" integrado por equipos interdisciplinarios de orientación escolar, que apuntó a fortalecer el acompañamiento a docentes, estudiantes y familias en el marco de la emergencia sanitaria por el COVID-19. Entre estas acciones, se incluyeron la plataforma "Continuemos Estudiando", cuadernillos impresos para todos los niveles de enseñanza que se distribuyeron entre los/as estudiantes sin conectividad y cursos de formación permanente para directivos/as y docentes.

En este contexto, desde el Centro de Estudios del que formamos parte, se diseñó un proyecto de investigación que apuntó a identificar diversas problemáticas (sociales, alimentarias, educativas, psicológicas) suscitadas a raíz del ASPO y que afectaron el bienestar infantil² en el Gran La Plata, que incluye los distritos de La Plata, Berisso y Ensenada de la provincia de Buenos Aires.

Nuestro interés específico en este artículo apuntó a visibilizar las voces de los/as trabajadores/as de la educación que se desempeñaban en distintos cargos (docentes y directivos), niveles de escolaridad (inicial, primaria y secundaria) y modos de gestión (estatal y privado), sobre los efectos del ASPO en niños/as y adolescentes, con la intención de relevar las acciones implementadas desde las

1 Para mayor información ver: Ministerio de Educación de la Nación. Resolución 106/2020. Programa "Seguimos Educando". Boletín Oficial de la República Argentina.

2 El proyecto del que se desprenden los resultados presentados aquí se denominó "Condiciones de vida de los hogares y cuidados frente al Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio por COVID-19 en La Plata, Berisso y Ensenada. Estado de situación del bienestar infantil y propuestas", y estuvo incluido en el Programa de Articulación y Fortalecimiento Federal de las Capacidades en Ciencia y Tecnología COVID-19 del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Nación (Argentina). El mismo fue desarrollado por un centro de investigación de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires.

instituciones educativas para sostener la continuidad pedagógica y con el fin de aportar a repensar políticas y estrategias en la pospandemia.

DESARROLLO

Aspectos teóricos-conceptuales

Si bien nuestro país tuvo un momento de progreso económico y social a mediados del siglo pasado, en la actualidad se han potenciado la fragmentación social y la desigualdad (Bonfiglio, Vera y Salvia 2019; Kessler 2014; Kliksberg 2005). Específicamente en relación a la fragmentación y segmentación en el ámbito educativo, Argentina cuenta con una base amplia de investigaciones que se remontan a la década de 1980 (Braslavsky 1985), seguidos por los trabajos de Kessler (2002, 2014), Tiramonti (2004), Gasparini et al. (2011), Krüger (2013, 2019), Tedesco (2020), entre otros/as. Estos estudios abordan el tema de la segmentación educativa desde una perspectiva sociológica, entendida como la distribución desigual de niños/as y adolescentes en las instituciones educativas en función de sus características personales o sociales (Murillo 2016), poniendo atención en las diferencias de acceso y calidad educativa según el nivel socioeconómico de pertenencia. Ello da cuenta no solamente de este acceso diferencial, sino además de los circuitos y recorridos diferenciales que realizan los/as niños/as y adolescentes en sus trayectorias educativas.

El acceso a la escuela en condiciones desfavorables impide participar integralmente de experiencias de escolaridad marcadas por el distanciamiento social. Desde esta perspectiva, las herramientas digitales que se promovieron durante la pandemia se basaron en una lógica individual y técnica. Esta situación creó un obstáculo que impidió sustituir las experiencias colectivas que la escuela tradicional promueve. Por lo cual, la situación de aislamiento social sumada a la falta de acceso a las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), profundizó la desigualdad entre sectores y aumentó las barreras para la integración educativa, puesto que para poder desarrollar las tareas escolares se debía contar con éstas en los hogares.

En este sentido, consideramos que el concepto de *brecha digital* aporta para pensar las desigualdades en el acceso y uso de las tecnologías, puesto que es el reflejo de la brecha social en el ámbito digital (Martínez López 2020, Pimienta 2007). Como señala Cabero (2015), las causas que acompañan su aparición son múltiples, desde la falta de las competencias y destrezas necesarias para el uso de las TIC, hasta la imposibilidad de acceder a los recursos electrónicos y de conexión necesarios, debido a bajos umbrales de renta. Podemos hablar de "brechas digitales", debido a que se configuran como procesos multidimensionales que incluyen barreras de diferentes tipos.

Debido a que la renta media de los hogares se relaciona con el acceso a determinados insumos, son las familias más vulnerables las que se ven más afectadas por la brecha digital, que se traduce en desigualdad educativa y social. En contextos de vulnerabilidad, las familias no disponen de los recursos electrónicos suficientes ni de un acceso óptimo a internet. Se debe tener en cuenta además que en tales contextos la brecha digital aparece también como

falta de competencias o destrezas necesarias para el uso de las TIC, lo que suele relacionarse con un bajo capital educativo en las familias (Martínez López, 2020).

Complejizando aún más esta cuestión, en nuestro país la segregación socioeconómica se produce también entre escuelas estatales y escuelas privadas³. Según un estudio del Centro de Estudios Distributivos Laborales y Sociales (CEDLAS) de la Universidad Nacional de La Plata (Arcidiácono et al, 2014), en Argentina, al igual que en América Latina, la segregación escolar aumentó marcadamente en los últimos 20 años, profundizando la brecha entre escuelas públicas y privadas. Por otro lado, según datos del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC), Argentina es el segundo país de América del sur con mayor proporción de alumnado en escuelas privadas, aunque parte de esas escuelas están financiadas por el Estado, sobre todo las religiosas (Rivas 2015).

El proceso de desplazamiento hacia el sector privado tiene su raíz en el proceso de privatización de la educación desatado en el país desde fines de los 50' (Morduchowicz, 1999; Poliak, 2004).

Tal como señala Krüger (2012), entre las múltiples expresiones de la actual situación de inequidad educativa, se destaca la fragmentación o segmentación de la oferta, lo que remite tanto a la presencia de circuitos educativos de distinta calidad como a la homogeneidad en la composición socioeconómica de las familias que atienden. Esta situación se ve luego reflejada en la desigualdad de resultados educativos y en la marginalidad en el plano laboral y sociopolítico.

En este sentido, tal como se muestra en un informe de la Internacional de Educación de América Latina (IEAL) (2020), en América Latina se encontraron diferencias en las respuestas de las instituciones educativas durante la pandemia, según el modo de gestión al que pertenecen, siendo las escuelas privadas las que han logrado utilizar con mayor alcance los recursos y las herramientas que requieren conectividad, y las del sector estatal las que han presentado mayores dificultades para sostener la educación virtual.

Cabe destacar, que la extensión temporal de la pandemia produjo en nuestro país un importante deterioro de las condiciones sociales y económicas de muchas familias. Si bien previo a la pandemia, ya se observaban elevados niveles de pobreza, la emergencia sanitaria profundizó estas problemáticas y las desigualdades socio-educativas entre niños/as y adolescentes, lo que se vio reflejado en el ejercicio de sus derechos (UNICEF, 2021).

Decisiones metodológicas y trabajo de campo

El estudio se basó en un diseño metodológico mixto secuencial en tres momentos. En el primero, se implementó un abordaje de corte cualitativo centrado en entrevistas semidirigidas individuales y grupales a una muestra intencional de referentes comunitarios, de salud y de educación. El segundo, consistió en un abordaje cuantitativo realizado sobre una muestra representativa de escuelas

³ Cabe destacar que la distinción entre las instituciones públicas y privadas la utilizamos con fines analíticos, aunque no desconocemos la heterogeneidad dentro de cada modo de gestión.

públicas y privadas de nivel inicial, primario y secundario⁴ a través de las cuales se realizó una encuesta semiestructurada denominada Encuesta sobre Condiciones de Vida y Cuidados a la Infancia durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio por COVID-19 (ENCAI). La misma se realizó de manera online o impresa a hogares con niños/as y adolescentes (de 3 a 17 años de edad) de La Plata, Berisso y Ensenada. En el tercer momento, se procedió a relevar las experiencias de los/as niños/as y adolescentes a través de dispositivos ad hoc centrados en producciones escritas y artísticas.

En este trabajo nos centraremos puntualmente en las entrevistas llevadas a cabo a los/las referentes del área educativa. Sin embargo, al presentar determinados temas de análisis, utilizaremos también los datos relevados en el estudio marco a través de la ENCAI, dado que consideramos que complementan la información cualitativa obtenida.

Las entrevistas fueron realizadas entre los meses de junio y noviembre de 2020, período en el cual fueron contactados un total de 22 referentes que se desempeñaban en diferentes cargos vinculados al área educativa de los tres distritos mencionados. Los/as entrevistados/as fueron: directoras de nivel inicial estatal; directora de nivel primario parroquial privado; directora de nivel secundario privado; docentes de nivel primario privado; docentes de nivel secundario privado y estatal; maestra de apoyo a la inclusión de Escuela Especial privada; psicólogas de equipo de orientación de nivel primario privado y estatal; inspectora nivel primario estatal; inspectora de nivel inicial estatal; directora e integrantes del equipo de orientación de un Centro Educativo Complementario⁵.

Las entrevistas realizadas han tenido un formato de preguntas abiertas con previa delimitación de los ítems a indagar y tuvieron una hora de duración aproximadamente. Dado el contexto, fueron realizadas virtualmente, principalmente videollamada por Zoom, videollamada por Whatsapp y llamadas telefónicas. En su mayoría, fueron grabadas con el consentimiento de los/as participantes, con el fin de tener una mayor fidelidad y, además, facilitar su posterior análisis.

En cuanto a los temas relevados, se indagó en: la información oficial sobre las estrategias educativas llevadas a cabo durante el ASPO y la incidencia del aislamiento en el trabajo de docentes y directivas; la comunicación entre instituciones educativas y familias; las tareas escolares (frecuencia/cantidad), dificultades que se presentaron para su resolución y los tipos de apoyos que niños/as y adolescentes requirieron; las devoluciones docentes y los modos de evaluación; los efectos del aislamiento en niños/as y adolescentes y los temas que preocupaban a los/as referentes respecto a la educación en general.

⁴ Se trata de un estudio descriptivo mediante encuesta con muestreo representativo probabilístico por conglomerados bietápico de escuelas públicas y privadas de los tres niveles educativos: 21 de nivel inicial, 38 de nivel primario y 24 de nivel secundario del Gran La Plata (provincia de Buenos Aires, Argentina).

⁵ Los Centros Educativos Complementarios (CEC) son Instituciones propias de la Dirección Provincial de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación. Allí concurren alumnos/as de Nivel Inicial, Primario y Secundario, en contraturno, extendiendo así la jornada escolar.

La información se organizó en función de dichos ejes de indagación y será presentada coincidiendo cada uno con un apartado.

Resultados del estudio

Cambios en el trabajo docente. Comunicación entre las instituciones educativas y las familias

El ASPO implicó un cambio rotundo respecto a la educación y las *formas de trabajo*, puesto que al inicio había un gran desconocimiento de las plataformas y los modos de intercambio virtual por lo cual los/las docentes tuvieron que aprender rápidamente a utilizar tecnologías y una nueva didáctica a la que no estaban habituados/as. Además, se resaltó el hecho de que implicó mucho más tiempo de trabajo que el habitual -en tanto no podían evitar responder permanentemente a las familias, a sus directivos/as e inspectores/as- sin que esto fuera reconocido a nivel salarial.

En cuanto a la tarea docente y la situación de los niños, la manera que el aislamiento afectó mi trabajo y los problemas que planteó... bueno, de qué manera... y fue un cambio rotundo respecto a la educación porque desconocemos todas estas plataformas y de un día para el otro hubo que hacer un trabajo virtual, seguir educando virtualmente, no presencial. Sobre todo, en el nivel inicial no es favorable porque los nenes de jardín necesitan el contacto con los amigos, con la seño, el abrazo, el beso, el llorar y secar una lágrima. (...) Lo fuimos resolviendo sobre la marcha y lo más criteriosas posible con la opinión de las docentes, con mi equipo de conducción, con la inspectora de nivel permanentemente conectada a nosotras y la inspectora de psicología acompañándonos (directora nivel inicial estatal, Berisso).

La mayor parte de los/as docentes se vio ante la necesidad de adquirir rápidamente saberes tecnológicos y nuevas formas de comunicación con sus estudiantes y, tal como señala Puiggros (2020), esto produjo un quiebre en una rutina sostenida por más de un siglo y medio. En este sentido, según considera, si bien el salto tecnológico fue bastante desigual, tuvo un amplio alcance. Aquí, cabe traer a colación las reflexiones de Dussel (2020) sobre la "domesticación" de la escuela, dado que ello implicó -entre otras cosas- que para los/as docentes haya aumentado el tiempo e intensidad de trabajo, puesto que tuvieron que armar recorridos nuevos con soportes desconocidos en un contexto en el que también se sentían permanentemente evaluados. La autora lo describe como tiempos extenuantes, de alta conexión, intensificación del trabajo y agotamiento constante.

Tal como señala Terigi (2020) la forma escolar tradicional de educar se apoya en cinco supuestos pedagógicos (presencialidad, simultaneidad, cronosistema, gradualidad y descontextualización de los saberes) que cuando se trastocan -en este caso por la suspensión de clases presenciales debido a la pandemia-, empujan fuera de los límites esa forma escolar. En este sentido, la alteración de la presencialidad genera consecuencias hacia los otros supuestos, porque la forma escolar es una combinación de condiciones y no un simple agregado. La simultaneidad (también dificultada en la presencialidad debido a las asincronías en los aprendizajes) se vió afectada durante el ASPO debido a la

conexión intermitente o la desconexión, y la dificultad para generar propuestas que contemplaran las particularidades de los/as estudiantes. El cronosistema, sistema organizador del tiempo, se vió alterado puesto que no se podía replicar en los hogares el cronograma escolar con la carga horaria estipulada. La gradualidad se vio modificada también puesto que las asincronías de los aprendizajes hacían difícil “sostener la idea de que un mismo grupo está en el mismo grado” y se revisó también la cantidad de contenidos.

De lo relevado en nuestro estudio surgió que, ante la suspensión de las clases presenciales, desde las instituciones educativas se apuntó a estar en contacto permanente con las familias. Se priorizó, especialmente al inicio, sostener la comunicación y dar contención por sobre la resolución de las tareas escolares.

En el modo de gestión *estatal* la comunicación se establecía mayormente a través de medios asincrónicos principalmente Whatsapp (grupos o listas de difusión).

(...) el asesoramiento por parte de nuestra inspectora fue que, más que las tareas, que no se pierda el vínculo afectivo con las familias y con los nenes. Así que las maestras se incorporaron al grupo de Whatsapp y obtuvieron mejores resultados. (...) No obstante, las maestras me mandaron una lista de los niños de los que no habían recibido nunca respuesta, y yo me tomé el tiempo de llamar una por una a las familias y muchas familias me respondieron que sí reciben las tareas, pero como son videos y son pesados para bajar... Se manejan con un solo celular, tienen otros hijos en la primaria, la secundaria y también necesitan... muchas no tienen wifi, tienen datos, y vos viste que los datos se terminan enseguida, entonces prefieren concentrarse en los chicos de *la primaria y no en los nenes del jardín, pero no significa que no reciban la tarea, sino que no hacen la devolución* (directora nivel inicial estatal, Berisso).

Particularmente en el nivel *secundario estatal* la comunicación entre escuelas y familias-alumnos/as en algunos casos fue escasa y dificultosa. Hubo poca participación en las plataformas educativas por lo que la comunicación se producía de manera personalizada, a través de correo electrónico o Whatsapp, siendo los/as preceptores/as actores clave en ese proceso.

Los medios de comunicación con las familias, en realidad con los alumnos, son por Whatsapp, por classroom o emails, con la diferencia de que hay escuelas en que directamente el docente se comunica en un grupo con los estudiantes, los estudiantes envían fotos o archivos por ejemplo de las actividades y en otras escuelas nos comunicamos a través de los preceptores, es decir, enviando alguna actividad o comunicado a través de los preceptores, o sea, los estudiantes responden a través del preceptor... me parece que esta segunda forma de comunicación obstaculiza un poco el diálogo que puede llegar a haber entre docentes y estudiantes... hay muchos problemas de conectividad en las familias y se ve reflejado en la demora que tienen muchos estudiantes a la hora de entregar trabajos... pueden demorarse hasta dos meses digamos en realizar los trabajos, siempre tratan de mostrar sus intenciones de hacerlo pero bueno... incluso lo manifiestan implícitamente, que tienen que compartir el celular o se

quedan sin datos o simplemente no tienen un móvil... entonces eso es un impedimento grande (docente de distintas secundarias estatales, La Plata).

En las *escuelas privadas* se utilizaban mayormente las plataformas Classroom y Zoom como medio de comunicación, para el intercambio de tareas y devoluciones docentes. Las matrículas eran menores, lo que permitió mayor contacto/conocimiento de los/as jóvenes y sus familias, un mejor seguimiento de las actividades y un mayor nivel de respuesta de los/as alumnos/as. Se apuntó además a la organización de encuentros virtuales más allá de las clases en sentido estricto, por ejemplo, en forma de "recreo", "merienda", etc.

... estamos tratando de hacer un registro sobre aquellas familias o estudiantes sobre los que no tuvimos novedades ehh... porque hay algunos que realmente... que son muy pocos, por lo menos en mi curso son... llegaron a cinco con suerte, que realmente nunca dieron señales, ni de haber entregado un trabajo entonces ehh... en general los directivos nos cuentan que son situaciones complejas o que por alguna razón extraordinaria no están entregando los trabajos, pero creo que la comunicación con las familias, por lo menos en la escuela, se manejó bastante bien (docente secundario privado, La Plata).

Más allá del modo de gestión, los/as entrevistadas/os señalaron que, en su mayoría, las familias estaban comunicadas con las instituciones educativas y, al indagar en las dificultades que observaban, el problema de la conectividad apareció como recurrente en los tres niveles, aunque mayormente en el modo de gestión estatal. Las familias que no tenían conectividad eran contactadas telefónicamente y, en el caso de las escuelas estatales como ya se mencionó, se entregaban materiales impresos -elaborados por los/as docentes y/o enviados por los organismos de educación de nación y provincia- junto con los alimentos del Servicio Alimentario Escolar⁶. En los casos que consideraban pertinentes, los Equipos de Orientación Escolar concurrían a los hogares tomando las medidas de prevención necesarias.

Tal como manifestaron los/las referentes del área, donde se presentaron limitaciones de conectividad y/o disponibilidad de dispositivos tecnológicos, se hizo más difícil llevar adelante una modalidad de educación virtual de calidad, puesto que la interacción entre docentes y alumnos/as se vio acotada sin la posibilidad de establecer comunicaciones sincrónicas.

Al respecto, en los datos relevados a través de la ENCAI aplicada en nuestro estudio marco, se observaron marcadas diferencias entre las familias de los/as niños/as y adolescentes que asistían a escuelas estatales y privadas. En las primeras, un 50% tenía solo un dispositivo en el hogar (celular), lo que ocurría sólo en el 9% de los casos en escuelas privadas. Por otra parte, se registró que sólo un 10% de niños/as y adolescentes tuvo clases sincrónicas diarias y/o hasta dos veces por semana en el modo de gestión estatal frente a un 46% en el privado. Observándose así casi 40 puntos de diferencia en la práctica frecuente

6 Para mayor información al respecto ver: CESNI, CEPEA, UNSAM, UNLP (2019). *Proceso de transformación del Servicio Alimentario Escolar (SAE)*.
<https://cesni-biblioteca.org/proceso-de-transformacion-del-servicio-alimentario-escolar/>

de clases sincrónicas entre ambos contextos, lo que ha dado por resultado una escasa interacción con los/as docentes en el modo de gestión estatal limitando las situaciones de enseñanza y de aprendizaje.

Esto último ha dado lugar a dos tipos de configuraciones escolares distintas segregadas por nivel socioeconómico. Tal como señalan Romero et al (2021) en un estudio realizado a partir de una encuesta administrada a equipos directivos de escuelas estatales y privadas de los tres niveles en mayo de 2020, a partir del cual elaboraron la distinción entre “escuelas WhatsApp” y “escuelas Zoom”, considerando que ello resumía la situación general de las escuelas tanto en CABA como en provincia de Buenos Aires.

Tareas escolares: frecuencia/cantidad, dificultades y acompañamiento para su resolución

Frecuencia/cantidad de tareas

Según se pudo relevar, en lo concerniente a las tareas, la *frecuencia y cantidad* fue variando con el transcurso de los meses, a partir de la revisión sobre las acciones que se fueron implementando y las necesidades/demandas de las familias. Si bien ello variaba en función de cada institución, en los relatos se coincidió en que al inicio hubo una sobrecarga de tareas, por lo cual se fueron ajustando las propuestas e implementando distintas estrategias.

Al principio cuando se inicia todo esto, fueron súper excesivas. Porque los docentes creían que era todos los días, las 4 horas tener al niño, niña o adolescente sentado frente a una pantalla o un celular. Y no, teníamos que pensar que la escuela sigue existiendo, seguíamos enseñando, pero no de esa manera. Entonces bajar un poco la ansiedad y por lo menos empezar con 1 o 2 veces por semana. Las actividades fueron modificándose. (...) Pero también la dificultad que teníamos del otro lado es que estaba la mamá que le tomaba la mano para que escribiera el nombre, también enseñarles a las familias de qué manera se enseña. Tanto en primaria como en inicial, como en secundaria, entonces era difícil. (...) Muchos realizaban grupos pequeños de zoom, o una video llamada para escucharlos a ver cómo se sentían y pudieran expresar también los cuentos. Muchos trabajos con las familias (Inspectora Nivel Inicial, La Plata).

En relación a frecuencia y cantidad de tareas Dussel (2020) señala que, en las primeras semanas, como ya se hizo mención, hubo una tendencia a distribuir tareas en pos de ocupar la jornada infantil y, también, de protegerse de posibles críticas a la desatención docente. Sin embargo, muchas de esas tareas resultaron extensas, no estaban pensadas para la situación que se transitaba y tenían demandas cognitivas muy altas, difíciles de lograr sin apoyo de adultos/as.

Específicamente en el *nivel inicial*, se priorizó mantener el contacto con los/as niños/as y se hizo hincapié en que no se enviaban tareas sino propuestas. De los relatos surgió que se utilizó como estrategia la elaboración de videos cortos en los que los/as docentes presentaban las actividades, y en algunos casos, compartían “ideas” para jugar en casa, materiales a revisar, sugerencias de sitios virtuales, eventos, páginas, etc. La mayor dificultad se

vinculó a la descarga y visualización de los videos, principalmente para aquellas familias que no contaban con conexión a internet o solo disponían de datos en su teléfono celular.

En el *nivel primario y secundario* la frecuencia de envío de tareas varió también en función de las distintas materias. Puntualmente en el *nivel primario* del modo de gestión privado, se priorizó trabajar menos contenidos en pos de garantizar que esos conocimientos lograran afianzarse. Se manifestó que hubo un ida y vuelta de las tareas, siendo la realización de clases sincrónicas más frecuente que en el estatal.

Una vez por semana por cada área. Por ejemplo, los lunes nosotras mandamos matemáticas y prácticas del lenguaje, los martes mandamos educación emocional, los miércoles mandamos ciencias naturales, ciencias sociales y catequesis. Y los jueves y viernes no mandamos para que tengan más tiempo para resolverlo, o sea que tengan cuatro días para poder resolverlo. Y además de eso está el profe de educación física que también manda actividades, la señora de plástica que también manda actividades entonces los nenes mal o bien todos los días reciben una actividad (docente primarias privadas, La Plata).

El tema de la frecuencia de las tareas escolares fue variando porque al principio yo había mandado para leer y sin embargo yo había evaluado que quizás no era complejo, o sea, era complejo pero no era extenso entonces se podía resolver, la verdad es que me pararon el carro los directivos para decirme que era mucho entonces... bueno, nada, la verdad es que retrocedí un poco y empecé a hacer más videos en vivo para explicarles a los estudiantes tratando de emular una clase (...) a esta altura ya hay una rutina, yo trato de mandarles una actividad y tienen por ejemplo la fecha de entrega de acá a una semana, pero en esa semana pueden haber consultas, puede haber un zoom en el medio, o les doy dos semanas entonces la primer semana es de lectura, a la semana hay un zoom para despejar dudas entonces ya vuelven a tener una semana para enviármelo, es más o menos lo que me fue funcionando (docente secundario privado, La Plata).

Dificultades para la resolución de las tareas

Al indagar sobre este punto, los/as referentes señalaron mayoritariamente el desgano y la negativa de los/as estudiantes para realizar las tareas.

En el nivel primario, se observó que los/as niños/as por momentos se negaban a realizar las tareas propuestas, situación que no se vinculaba directamente con la dificultad de comprensión de las actividades, sino con una sensación de desgano. En el primer ciclo se observó además la dificultad de alfabetizar mediante la modalidad virtual que resultaba más “despersonalizada” que las clases presenciales, constituyendo uno de los temas de mayor preocupación.

En el caso del nivel secundario, la preocupación inicial se vinculó a adaptar las tareas a la modalidad virtual y hacerlas llegar a los/as estudiantes, lo que derivó en una cantidad de tareas que resultó excesiva. En una segunda etapa, la prioridad se desplazó de las tareas al sostenimiento del vínculo con familias y

estudiantes; y en un tercer momento se percibió un decaimiento en la participación de los/as estudiantes por lo que se comenzó a proponer la realización de actividades grupales o colaborativas entre los/as alumnos/as. Este decaimiento lo asociaron principalmente a dos factores: por una parte, al anuncio inicial de que no habría calificación numérica durante la continuidad pedagógica de manera virtual; y por otra parte, se mencionaron las dificultades económicas de algunas familias -y su agravamiento en ese contexto- a raíz de lo cual varios/as jóvenes tuvieron que ingresar al ámbito laboral. Asimismo, los/as entrevistados/as observaron que se mantuvieron dificultades previas, sobre todo en relación con la comprensión lectora, que incidieron negativamente en la resolución de las tareas. Se detectó además que muchos/as jóvenes no tenían conocimiento previo de herramientas tales como el correo electrónico y el procesador de textos Word.

Por otro lado, los/as entrevistados/as hicieron alusión a los ya mencionados problemas de conectividad que tenían algunas familias. Según indicaron, ciertas familias no tenían celular o tenían un solo celular de uso compartido, por lo cual decidían priorizar las tareas de los/as hijos/as más grandes. Estas situaciones se contemplaron desde las instituciones educativas, realizando en estos casos un acompañamiento más cercano en pos de sostener el vínculo estudiante/escuela.

(...) las familias tienen que ser los facilitadores para los chicos, pero no queremos sumar con eso un peso extra, una preocupación, una responsabilidad a la que no puedan responder. Hay familias que el único celular que está en casa es el que usa el padre para ir a trabajar y capaz que viene a las 6-7 de la tarde. Entonces no hay exigencias en cuanto a plazos de devolución de tareas o cantidad de tareas de vuelta. Insistimos mucho con las familias en que ellos entiendan que la tarea por mínima que sea, para nosotros representa la excusa de estar en contacto con los chicos, es eso. El mensaje es clarísimo con las familias, o hay familias donde te dicen que son 4 hijos con un solo celular, entonces la mamá te dice que lo están haciendo, que se les complica mandarlo, pero lo están haciendo. Listo, es suficiente (Orientadora Escolar primaria estatal, La Plata).

Cabe traer a colación que, a través de la ENCAI, en relación con las dificultades para la resolución de las tareas, se relevó que alrededor del 15% de las familias manifestó dificultades para acceder a las tareas enviadas por la escuela, independientemente del nivel de escolaridad. Sin embargo, sí se presentaron diferencias en relación a dichas dificultades al indagar según el modo de gestión, resultandos mayores en el estatal que en el privado (20% vs 5,2%). En las escuelas de gestión estatal, las principales dificultades para el acceso a las tareas se relacionaron con la falta de los recursos tecnológicos necesarios (12%) y con problemas para acceso a internet, conectividad y falta de crédito para el pago de la conectividad (8%).

En esta misma línea Anderete (2021) señala, a partir de un estudio realizado en Bahía Blanca (provincia de Buenos Aires), la marcada diferencia entre colegios estatales y privados en relación a la participación de los/as estudiantes durante el aislamiento. Mientras que los colegios privados se

caracterizaron por tener una comunicación muy fluida con las familias, en las escuelas estatales la continuidad educativa se vio afectada ante la imposibilidad de muchos/as estudiantes de continuar con las clases a distancia y por la repercusión de las problemáticas económicas derivadas de la pandemia, que implicaron un temprano ingreso al mundo laboral. En este sentido, expresa que los/as directivos/as de las escuelas ubicadas en sectores más vulnerables reconocían a las dificultades económicas de las familias como determinantes al momento de medir la respuesta educativa de los/las estudiantes.

Si bien la brecha de acceso a la tecnología siempre existió y, tal como señala Cabero (2015), siempre sucedió que algunos colectivos, por sus características de edad, de género, de situación económica, o prácticas culturales, se vieran privados del acceso a determinadas tecnologías, lo significativo en estos momentos es que la importancia que han adquirido las tecnologías hace que el no acceso se convierta en fuente de exclusión social. Es decir, lo significativo es que la brecha digital se convierte en brecha social de forma que la tecnología constituye un elemento de exclusión y no de inclusión social.

Acompañamiento para la resolución de las tareas

Como ya se hizo mención, uno de los elementos más novedosos que implicó el aislamiento fue el traslado de la escolaridad al ámbito doméstico. Este nuevo contexto terminó configurando condiciones diferentes a las que brinda el espacio escolar, poniendo de manifiesto entre otras cosas, el carácter específico e intransferible de la tarea docente, lo que fue mencionado por los/as referentes de las instituciones educativas.

Esta situación fue abordada de distintos modos en los hogares en función de los dispositivos y recursos de conectividad disponibles, de la receptividad de las propuestas por parte de los/as niños/as y adolescentes, y del acompañamiento que requerían por parte de otros/as integrantes del grupo familiar. De los relatos se desprende que, en el nivel inicial, los/as niños/as necesitaban acompañamiento constante, por lo cual se apuntaba a orientar a quienes los ayudaban para que pudieran realizar las propuestas.

En el nivel primario, puntualmente en el primer ciclo, los/as niños/as necesitaron acompañamiento tanto para la alfabetización, el afianzamiento de algunos contenidos o la asistencia durante las clases sincrónicas.

En el caso de los más chiquitos son los que más necesitan ayuda de los padres. En el caso de cuarto yo me comunico con los papás generalmente, cuarto y quinto. Son los papás los que los ayudan y guían. Hay casos en los que trabajan solos, porque por ahí algunos van a inglés y pueden manejarse solos. En otros casos los ayudan las madres o alguna hermana. Tengo una nena integrada con síndrome de down y la mamá me dice que las hermanas la ayudan a resolver las tareas. Pero sino ella, la mamá (docente primaria privada, La Plata).

Cuanto, al nivel secundario, se manifestó que los/as jóvenes si bien también requirieron acompañamiento, esta demanda no estuvo mayormente destinada a los/as referentes adultos/as, sino al contacto con sus pares.

... en secundaria la mayoría realiza las actividades con autonomía, por ahí nos pasa más en primer año que hay que hacer otro tipo de acompañamiento porque son chiquitos. Pero viste que los pibes ya a partir de los 13-14 años o antes, manejan la tecnología eso hace que la tarea sea mucho más accesible. Después seguimos mandando el mismo formato de tarea que hacíamos en la presencialidad, son tareas pensadas para que ellos las puedan pensar con autonomía. El tema es que no siempre manejan autónomamente la tecnología, este fue como el mayor inconveniente que encontramos. Pero te diría que la mayoría las hace con autonomía (directora nivel secundario privado, La Plata).

Según se pudo relevar, el acompañamiento fue realizado principalmente por las mujeres del hogar (madres y/o hermanas), independientemente del nivel y del modo de gestión al que asistían los/as niños/as y adolescentes. Tal como señala Morgade (2020), el "estar en casa" partió del supuesto de que en todos los casos el hogar es el lugar más protegido para permanecer. Además, el aislamiento implicó asumir la historia sin fin de las tareas domésticas, la atención infantil, la atención de las personas mayores y también las responsabilidades extra en la ayuda con las tareas de la escuela. Así como el acompañamiento en los hogares, también las tareas docentes -en su gran mayoría- fueron desarrolladas por mujeres que, a la vez que realizaban las tareas del hogar y la atención de sus propias familias, tuvieron que empezar a emplear medios de comunicación y tecnologías diversas, enviar y recibir trabajos y, sobre todo, mantener de alguna manera el vínculo entre la institución y los/as estudiantes. De este modo, la continuidad pedagógica impulsada como política durante el aislamiento ha sido una tarea feminizada.

Las devoluciones docentes y los modos de evaluar

Las devoluciones docentes tuvieron como propósito principal promover que los/as estudiantes continuarán realizando las actividades y sostener el intercambio.

Según se ha podido relevar en el nivel inicial, en líneas generales, las devoluciones solían ser realizadas a través de grupos de Whatsapp o llamadas telefónicas a las familias (en los casos en los que no tenían Whatsapp).

Sí están siempre en contacto (los/as docentes), con las devoluciones, agradeciéndoles por lo que hacen y también afectivamente que es lo más importante. Demostrarles el cariño, y que los extrañan, que quieren volver a estar con ellos, más que nada se hace hincapié sobre eso (directora nivel inicial estatal, Berisso).

En la primaria, en aquellas instituciones que utilizaban la plataforma Classroom, las devoluciones se hacían a través de la misma y de manera individual, también se mencionó como herramienta el Whatsapp personal.

Yo las devoluciones, excepto algunos casos particulares, las hago por Whatsapp a través de un audio que es dirigido al nene o a la nena o en la plataforma a través de comentarios privados. (...) Y en primero por ahí sí las devoluciones de

los comentarios son a modo general, no te detenés tanto en el detalle porque es algo normal de los nenes... (docente de distintas primarias privadas, La Plata).

En cuanto al nivel secundario, las devoluciones solían hacerse mayormente de manera grupal a partir de los problemas compartidos por varios alumnos/as. En este sentido, se mencionó que se utilizaban videos o encuentros por Zoom (esto último sobre todo en instituciones privadas) debido a su practicidad.

... la verdad que lleva mucho trabajo estudiante por estudiante, entonces según el tipo de actividad, quizás algunos puntos se los resumo a todos en un video o en un vivo que hacemos... como para tratar de englobar las devoluciones, si veo que hay errores comunes, las englobo y hacemos un zoom o encuentro virtual y ahí se los respondo y de paso les explico un poco el tema que viene ehh... o trato de hacerles una devolución en general en Whatsapp, acotada pero para que sepan que lo leí por lo menos y que tengo una evaluación de lo que venimos haciendo y además cada vez que empezamos una clase nueva, se retoma lo que vimos antes, así por lo menos ellos pueden ir siguiendo la lógica" (docente secundario privado, La Plata).

Puede verse como para las devoluciones, al igual que ocurrió con el acceso a las tareas, las distintas herramientas utilizadas estuvieron en relación directa con el modo de gestión de las instituciones educativas.

En cuanto a los modos de evaluar en este contexto específico, un informe de la UNESCO (2020) planteó que una de las temáticas complejas que trajo aparejada la interrupción de las clases presenciales fue la incertidumbre respecto a la evaluación. A nivel del aula, que es lo que nos interesa específicamente aquí, la falta de evaluaciones incidió en la planificación de las clases y adaptación de estrategias pedagógicas, puesto que no se conocía con precisión si los/as estudiantes estaban comprendiendo los contenidos.

Relacionado con ello, los/as entrevistados/as señalaron que se fueron sucediendo distintas directivas a través del tiempo, avaladas por diversas disposiciones escritas que iban desdiciendo lo estipulado previamente. En un primer momento, se estipuló no evaluar. Luego, se dispuso que se iba a evaluar, pero de manera no numérica.

... hubo una disposición hace poco que todos promocionaban. Después en octubre salió otro comunicado que indica que no todos los chicos pasan de año, algunos pasan con trayectoria educativa avanzada, eso es que pasa de año. Otros, tienen trayectoria educativa en proceso que es cuando no hubo comunicación o comunicación intermitente. En ese caso se continúan los aprendizajes hasta febrero del año que viene, en algunos casos hasta el 30 de abril, pero la idea es que continúen, no es que pasan. Se sigue trabajando con el chico hasta el año que viene. Y si no es una trayectoria acompañada que se llama trayectoria educativa discontinua, y ahí pasan con una trayectoria acompañada. Entonces no todos pasan de la misma forma. Y ahora nos piden que hagamos una cierta evaluación del contacto y de lo que el chico pudo hacer. Entonces a raíz de esto me tuve que comunicar con los padres para ver por qué no podían estar en contacto, por qué razón era y pedirle que se pusieran al día con algunos trabajos (docente primaria privada, La Plata).

... siento que los criterios que servían para evaluar, la entrega en tiempo y forma. y la participación en algunos espacios ya no son criterios válidos, porque pueden estar pasando un montón de cosas... yo creo que por ahora lo que me interesaba es esto, tratar de que ellos tengan una rutina, o por lo menos ofrecerles una mínima estructura de la que puedan agarrarse, poner horarios para conectarnos, horarios para preguntar, horarios... nada, tratar de que tengan un sostén, saber lo que va a pasar de acá a una semana por ejemplo, de que el día miércoles se van a encontrar conmigo en este horario para preguntarme determinada cosa, como que siento que puedo ayudar desde ahí (docente secundario privado, La Plata).

A través de los relatos de referentes de los distintos niveles y modos de gestión, se reforzó la idea de que durante 2020 no correspondía realizar una evaluación regular. Algunos/as señalaron además que evaluar implicaba una presión extra (al ya de por sí complicado contexto) tanto para los/as alumnos/as como para las familias. Se manifestó también que para evaluar no se podía desconocer el contexto en el que el alumno/a realizaba las tareas y los tiempos y recursos materiales con los que se contaba en el hogar.

CONCLUSIONES

Durante la emergencia sanitaria, en nuestro país, se han visto acentuadas tanto las brechas sociales y familiares como las digitales/tecnológicas previamente existentes. En ese contexto adverso, las instituciones educativas adaptaron su funcionamiento y rediseñaron sus estrategias, logrando sostener mayoritariamente la comunicación con las familias y los/as estudiantes. En este sentido, la pandemia puso en evidencia -una vez más- el rol polivalente de la institución escolar. Ante esta situación inédita, la escuela se vio frente al desafío de brindar información sobre la pandemia y los cuidados de la salud, dar contención a los/as niños/as y adolescentes y continuar además con el desarrollo de los contenidos curriculares.

La suspensión de las clases presenciales durante todo un ciclo lectivo profundizó también la brecha existente al interior del sistema educativo entre los modos de gestión privado y el estatal, reforzando la segmentación educativa. Tal como ya señalamos, el sostenimiento de la escolarización virtual fue dispar. En los contextos más favorecidos, la virtualidad como estrategia pedagógica pudo sostenerse en mejores condiciones y de manera más sostenida, aunque sin estar exenta de complicaciones.

Los esfuerzos desplegados por distintos actores para poder llevar a cabo la continuidad pedagógica en los hogares, si bien atenuaron la ausencia de las clases presenciales, no reemplazaron los procesos de intercambio que se desarrollan en la escuela. Como mencionamos ya, el papel de la escuela es fundamental, acentuándose su irremplazabilidad para los sectores sociales más desfavorecidos de la sociedad. En este sentido, la situación del ASPO provocó un proceso de valoración del vínculo presencial docente-alumno/a, implicando una puesta en diálogo de las estrategias escolares y los contextos hogareños (disponibilidad de dispositivos, conectividad e internet y posibilidad de

acompañamiento de las familias), apuntando a un equilibrio entre lo esperable/deseable y lo concreto/posible.

En esta misma línea, Terigi (en Racciatti y Heinrich, 2021) manifestó que uno de los rasgos de la institución escolar es la copresencia de quienes enseñan y quienes aprenden. Con ciertas condiciones tecnológicas (que no están aseguradas actualmente en nuestro país), quizás podría romperse con el supuesto de presencialidad para cierto tipo de aprendizajes. Sin embargo, la lógica del sistema escolar es la lógica de la presencialidad. No todo lo que sucede en la escuela puede suceder sin copresencia.

Para finalizar, consideramos que la adaptación de los procesos educativos durante la pandemia, aun siendo desigual debido -entre otras cosas- al acceso diferencial a las tecnologías, ha tenido un amplio alcance. En este sentido, si bien las instituciones educativas tal como las conocemos son insustituibles, sostenemos la necesidad de seguir pensando cómo enriquecer las prácticas existentes, poniéndolas en diálogo con las nuevas prácticas y saberes surgidos en la pandemia.

REFERENCIAS

- Álvarez, M.; Gardyn, N.; Iardelevsky, A. y Rebello, G. (2020). Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 25-43.
- Anderete Schwal, M. (2021). Las desigualdades en la educación secundaria argentina durante la pandemia; Universidad de Málaga. *Márgenes*, 2(2), 42-56.
- Arcidiácono, M.; Cruces, G.; Gasparini, L.; Jaume, D.; Serio, M. y Vázquez, E. (2014). *La Segregación Escolar Público-Privado en América Latina*. Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales - UNLP. Documento de Trabajo N. 167
- Bonfiglio, J. I.; Vera, J. y Salvia, A. (2019). *Pobreza monetaria y vulnerabilidad de derechos. Inequidades de las condiciones materiales de vida en los hogares de la Argentina urbana (2010-2018)*. Educa.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. FLACSO.
- Cabero Almenara, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Revista Tecnología, Ciencia y Educación* 1 (1). 19-27
- CEPAL-UNICEF (2020). Informe COVID-19 Violencia contra niñas, niños y adolescentes en tiempos de COVID-19.
- CESNI, CEPEA, UNSAM, UNLP (2019). *Proceso de transformación del Servicio Alimentario Escolar (SAE)* (1a ed).
- CIPPEC. (2020). Educar en pandemia: respuestas provinciales al COVID.
- Decreto DNU 297 de 2020, Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio por Coronavirus (COVID-19). Poder Ejecutivo Nacional (P.E.N.). 20 de marzo 2020

- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp) (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Editorial Universitaria.
- Gasparini, L.; Jaume, D.; Serio, M. y Vázquez, E. (2011). La segregación entre escuelas públicas y privadas en Argentina. Reconstruyendo la evidencia. *Revista Desarrollo Económico* 51(202), 35-57.
- IEAL (2020). *Tendencias en Educación. Situación laboral y educativa de América Latina en el contexto de la pandemia Covid-19*. Informe Ejecutivo. IEAL.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IPE-UNESCO.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. FCE.
- Kliksberg, B. (2005). América Latina: La región más desigual de todas. *Revista de Ciencias Sociales* 11(3), 411-421.
- Krüger, N. (2019). La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 27(8), 35-67.
- Krüger, N. (2013). Segregación social y desigualdad de logros educativos en Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 21, 1-26.
- Krüger, N. (2012). La segmentación educativa argentina. Reflexiones desde una perspectiva micro y macro social. *Revista Páginas de Educación*, 5(1).
- Martínez López, O. (2020). Brecha digital educativa. Cuando el territorio es importante. *Sociedad e Infancias*, 4.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2020a). *Políticas educativas en el contexto internacional. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19*. Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2020b). Resolución 106/2020. *Programa "Seguimos Educando"*. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2020c). Resolución 108/2020. *Suspensión de clases presenciales*. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Morduchowick, A. (coord) (1999). Estudio sobre la educación privada en la Argentina. Historia, regulaciones y asignación de recursos públicos. *Documento de trabajo N° 38. Fundación Gobierno y Sociedad*.
- Morgade, G. (2020). La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: acerca del «cuidado» como categoría y eje de las políticas En Dussel, I. y; Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE: Editorial Universitaria.
- Murillo, F. J. (2016). Midiendo la segregación escolar en América Latina. Un análisis metodológico utilizando el TERCE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), 33-60.
- Pimienta, D. (2007). *Brecha digital, brecha social, brecha paradigmática*. Funredes.
- Poliak, N. (2004). Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada. En: Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.

- Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.) (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE: Editorial Universitaria.
- Racciatti, E. y Heinrich, M. (2021). *Pandemia, presencialidad y mundo digital: ¿la escuela en disputa?* <https://www.telam.com.ar/notas/202102/544611-pandemia-presencialidad-y-mundo-digital-la-escuela-en-disputa.html>
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. CIPPEC. Natura- Instituto Natura.
- Romero, C.; Krichesky, G. y Zacarías, N. (2021). Escuelas WhatsApp y Escuelas Zoom. Desigualdad y segregación educativa durante la pandemia Covid 19 en Argentina. Universidad Torcuato Di Tella, Documentos de Trabajo 2021/10. 9
- Tedesco, J. C. (2020). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1955)*. En Pulfer, D. (comp). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Tiramonti, G. (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En Tiramonti, G. (comp.). *La trama de la desigualdad educativa: Mutaciones recientes en la escuela media*. Manatíal.
- UNESCO (2020). Sistemas educativos de América Latina en respuesta a la Covid-19: Continuidad educativa y evaluación. Análisis desde la evidencia del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Documento de
- UNICEF (2021). Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana. Cuarta ronda.