



Universidad de
San Andrés

Universidad de San Andrés

Departamento de Ciencias Sociales

Licenciatura en Comunicación

"Desigualdad educativa en el marco de una pandemia:
diferencias en la adaptación al sistema remoto de clases en
colegios primarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires"

Autor: Ana Brill

Legajo: 29311

Mentor: María Belén Igarzábal

Julio, 2021. Buenos Aires, Argentina

Agradecimientos

A mi familia, por acompañarme en todos mis pasos, por su apoyo incondicional y por inculcarme el valor de la educación como fundamento para la vida.

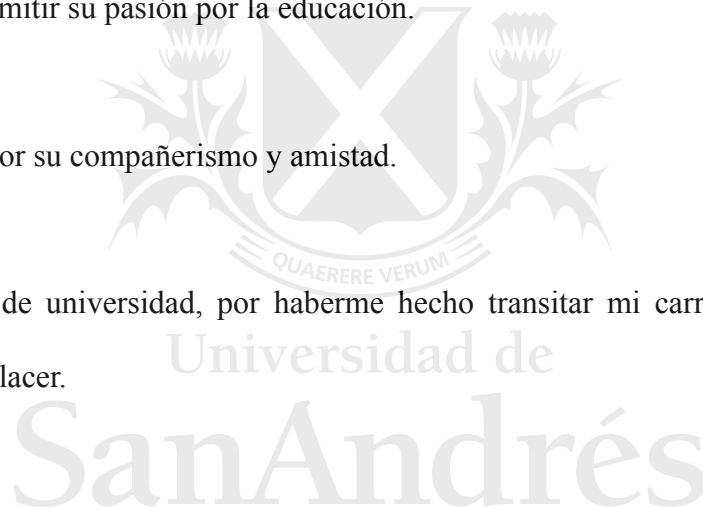
A mi tutora, Belén Igarzábal, por acompañarme en el desarrollo de este trabajo y por despertarme interés en todas las temáticas abarcadas en sus materias.

A Melina Weinstein, eterna fuente de conocimiento, por ser una figura a seguir en todo aspecto y por transmitir su pasión por la educación.

A Josefina Laria, por su compañerismo y amistad.

A mis profesores de universidad, por haberme hecho transitar mi carrera con curiosidad, autosuperación y placer.

A mis maestros y maestras del colegio, por su eterna vocación por enseñar.



Resumen/ abstract

La presente investigación analiza el proceso de adaptación a las clases remotas en colegios primarios de la Ciudad de Buenos Aires a partir de la suspensión de la presencialidad durante los primeros meses por la pandemia de COVID-19. Con foco en el acceso a la tecnología y recursos necesarios para garantizar la continuidad educativa, se evalúan las diferencias entre colegios de élite y colegios de bajos recursos a partir de entrevistas en profundidad a docentes de estas instituciones.

Los resultados indican que la adaptación al sistema remoto se desarrolló con diferencias marcadas entre las escuelas. Se encontró que los principales factores influyendo en determinar la efectividad para garantizar la continuidad del ciclo lectivo fueron la accesibilidad a *hardware* y conexión de Internet, la red de contención que acompañaba a las escuelas y sus integrantes, y la cultura que giraba en torno a la educación en las familias que componen las escuelas.

Universidad de
San Andrés

Objetivo de la tesina

El objetivo de esta investigación es proporcionar un pantallazo de lo que fue la adaptación al sistema de aprendizaje remoto y clases virtuales en colegios primarios con diferentes contextos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, como resultado de la suspensión de clases presenciales durante la pandemia por COVID-19.

Entender, a partir del punto de vista de docentes de colegios primarios, cuáles fueron las similitudes y diferencias que existieron en la adaptación a las clases *online* entre colegios de élite y colegios de bajos recursos.

A su vez, se busca identificar los principales factores que incidieron en este proceso de adaptación a la hora de evaluar la eficiencia en términos de adecuación a la nueva situación como resultado de la pandemia por COVID-19.



Universidad de
San Andrés

Índice

1. Introducción	6
2. Objeto de estudio y metodología	7
2.1 Pregunta de investigación	7
2.2 Hipótesis	8
2.3 Diseño metodológico	9
3. Importancia de la investigación y antecedentes	9
3.1 Antecedentes en el escenario educativo en Argentina	9
3.2 Estado de la cuestión: COVID-19 y sus efectos en la educación	12
3.3 Importancia de la investigación	14
4. Marco teórico	14
4.1 Brecha digital	14
4.2 Colegios de élite y colegios de bajos recursos	17
4.3 Políticas educativas durante la era digital	22
4.4 Medidas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires	27
5. Hallazgos	29
5.1 Incidencia tecnológica en la escuela previa a la pandemia	30
5.2 Respuesta y adaptación inicial	34
5.3 Accesibilidad a hardware y conectividad	37
5.4 Comunicación y apoyo familiar	40
5.5 Capacitación de docentes	43
5.6 Rol e incidencia del Gobierno	45
6. Discusión	48
6.1 Temporalidad de acceso a <i>hardware</i> y conexión	48

6.2 Red de contención	50
6.3 Apoyo familiar	52
7. Conclusión	53
8. Bibliografía	54
9. Anexos	60



Universidad de
San Andrés

1. Introducción

La educación, desde hace ya varios años, es un sistema que atraviesa una profunda crisis y necesita renovar sus procesos y formatos (Sibila, 2012). Esta situación se vio agravada aún más a partir de marzo de 2020, cuando -como consecuencia de la pandemia por COVID-19 y el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) declarado por Alberto Fernandez - las escuelas de todo el país se vieron obligadas a suspender las clases presenciales. Frente a ese contexto, la educación a distancia significó una gran alternativa para continuar con el aprendizaje de los alumnos. En particular, muchas escuelas recurrieron a las clases *online*.

Esta situación volvió a traer a la luz la discusión que gira en torno a la adaptación a la digitalización y las inequidades provenientes de este complejo proceso. Como consecuencia de la pandemia de COVID-19, fue necesario implementar medidas para asegurar que la educación tradicional se adapte al mundo digital para mantener su funcionamiento. Si bien la educación a distancia pudo ser una nueva ventana para la continuación del proceso de aprendizaje para algunos, al mismo tiempo fue sólo una utopía para otros.

El fenómeno de la brecha digital explica la desigualdad tecnológica no sólo en términos de acceso sino como resultado de una falta de un sistema de contención amplio que promueva la alfabetización tecnológica (Mendoza, Crespo, Nuno, Simoes. 2015). En momentos donde se pone en discusión si la conectividad es un derecho fundamental (Restrepo Tamayo & Gomez Agudelo, 2020), muchos estudiantes a lo largo de Argentina no han podido siquiera acceder a la posibilidad de continuar con sus clases.

Entendiendo que el mundo digital puede concebirse como una proyección del mundo físico, en este trabajo se buscará comprender las diferencias en términos de adaptación al sistema remoto de clases en el contexto de la pandemia en colegios de la Ciudad de Buenos Aires. En base a esto, se realizaron entrevistas a docentes de escuelas primarias para poder comprender las diferentes situaciones o complicaciones que colegios de distintos sectores socioeconómicos tienen, y cómo algunos se vieron exacerbados por este contexto. Un análisis cualitativo de las mismas expondrá puntos en específico que fueron claves para lograr una exitosa (o no exitosa) continuación de las clases en su formato remoto, dependiendo del contexto con el que se enfrentan los colegios y los recursos que tienen disponibles.

2. Objeto de estudio y metodología

2.1 Pregunta de investigación

La desigualdad digital es un fenómeno amplio y global que está siendo foco de conflicto en todo el mundo. Distintas estrategias han sido desarrolladas para poder afrontar este desafío profundizado en la pandemia. Si bien el estudio tomará en cuenta las situaciones y respuestas de diversos países, nos centraremos en entender el escenario que enfrentan las escuelas primarias de colegios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, contrastando aquellas con mayor acceso a herramientas que facilitan la educación en línea y las que se ven en situaciones más desfavorables.

Con el objetivo de evaluar el desempeño o eficiencia del sistema educativo a la hora de garantizar la continuidad de las clases durante la pandemia, tomaremos ciertas variables para definir lo que sería una "adaptación exitosa" al sistema de clases remotos. Estas variables

tendrán que ver con el porcentaje de abandono escolar (pérdida de contacto con el alumno y su familia teniendo como consecuencia la interrupción del ciclo lectivo) y el aprendizaje logrado por parte de los estudiantes.

Para poder entender qué es lo que estamos investigando y poder guiar el enfoque del trabajo, se buscará responder a una pregunta de investigación que vislumbra la problemática de la desigualdad educativa:

- ¿Cuáles fueron los factores que influyeron en el proceso de adaptación a la enseñanza remota durante la pandemia por covid-19 en una escuela de élite y en una escuela de bajos recursos de la Ciudad de Buenos Aires?

2.2 Hipótesis

Nuestra hipótesis se basará en cuatro ejes para tratar de indagar en qué elementos amplían la desigualdad educativa en tiempos de COVID-19. Esos ejes son:

1. Posibilidad de acceso a tecnologías necesarias, por parte de la escuela y los alumnos (con sus respectivas familias)
2. Acompañamiento y capacitación a los docentes por parte de las escuelas
3. Habilidades digitales preexistentes a la pandemia de los alumnos y el uso de estas tecnologías en su entorno social.
4. Incidencia y rol del Gobierno para la institución

Partimos de la base de que en Argentina el poder adquisitivo o recursos económicos que tengan las instituciones y las personas que las componen determina en gran parte la capacidad

de tener acceso a un sistema educativo con múltiples herramientas a tu disposición. Por eso, como resultado y en conjunto con la posición socioeconómica de las escuelas, supondremos que hay varios ejes en particular que van a ampliar la diferencia en la adaptación e implementación, amplificando el fenómeno de la brecha digital.

2.3 Diseño metodológico

La metodología utilizada para llevar a cabo este trabajo es de entrevistas en profundidad guiadas por una serie de preguntas previamente pautadas pero con margen para indagar en aspectos no necesariamente predeterminados. El estudio se realizará en base a entrevistas con 3 profesores de escuelas primarias de élite y 3 profesores de escuelas primarias de bajos recursos. Son entrevistas en profundidad, divididas en 5 secciones sumando un total de 18 preguntas centrales que podrían llevar a otras. El campo elegido se circunscribe a un territorio, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Siguiendo la red de relaciones construida por los sujetos, las entrevistas se realizaron con personas que iban recomendando unas a otras. Sin embargo, ninguna de las personas entrevistadas formaban parte de la misma institución educativa con el objetivo de explorar distintos contextos.

3. Importancia de la investigación y antecedentes

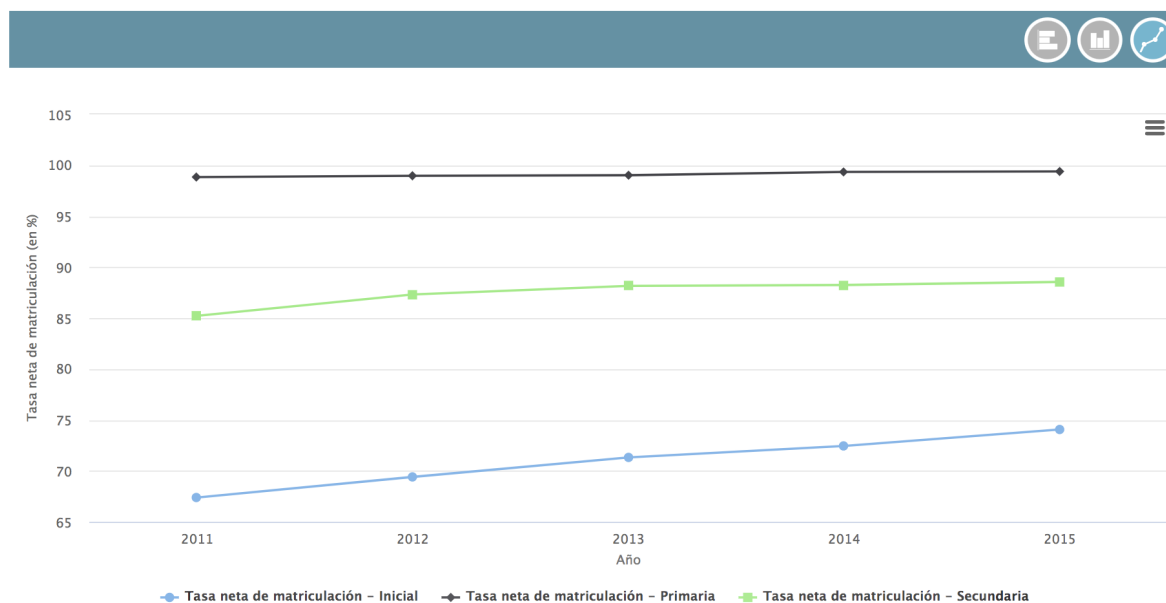
3.1 Antecedentes en el escenario educativo en Argentina

3.1.1 Niveles educativos

Según una investigación de opinión pública realizada por el Centro de Investigaciones Sociales (2020), dos de cada tres argentinos sostienen que el sistema educativo del país no está preparado para los cambios tecnológicos de los próximos 10 años. Si bien esto se basa en un criterio subjetivo de los encuestados, existen datos reales que podrían llegar a respaldar este argumento.

Antes de desplegar una serie de estadísticas con indicadores claves para entender la situación en la que se encuentra el sistema educativo, es importante hacer la siguiente distinción: según el informe anual realizado por el Observatorio de Argentinos por la Educación -ONG sin fines de lucro- (2019), uno de los principales problemas de la educación en el país es que cada provincia presenta panoramas tan diferentes entre sí que evaluar el sistema en su totalidad sería hacer una generalización poco representativa. Consecuentemente, y con lo que respecta a esta investigación, hay que tener en mente que estamos tratando con un segmento en particular (CABA) y que justamente esta se encuentra dentro de las mejores posicionadas con respecto a la educación.

En términos de acceso, la matriculación en el nivel primario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se acerca a casi el 100%, a diferencia del nivel inicial y primario. Además, hasta 2018 la curva se mostraba bastante estable con un crecimiento ascendente de forma sutil.



Fuente: Argentinos por la Educación

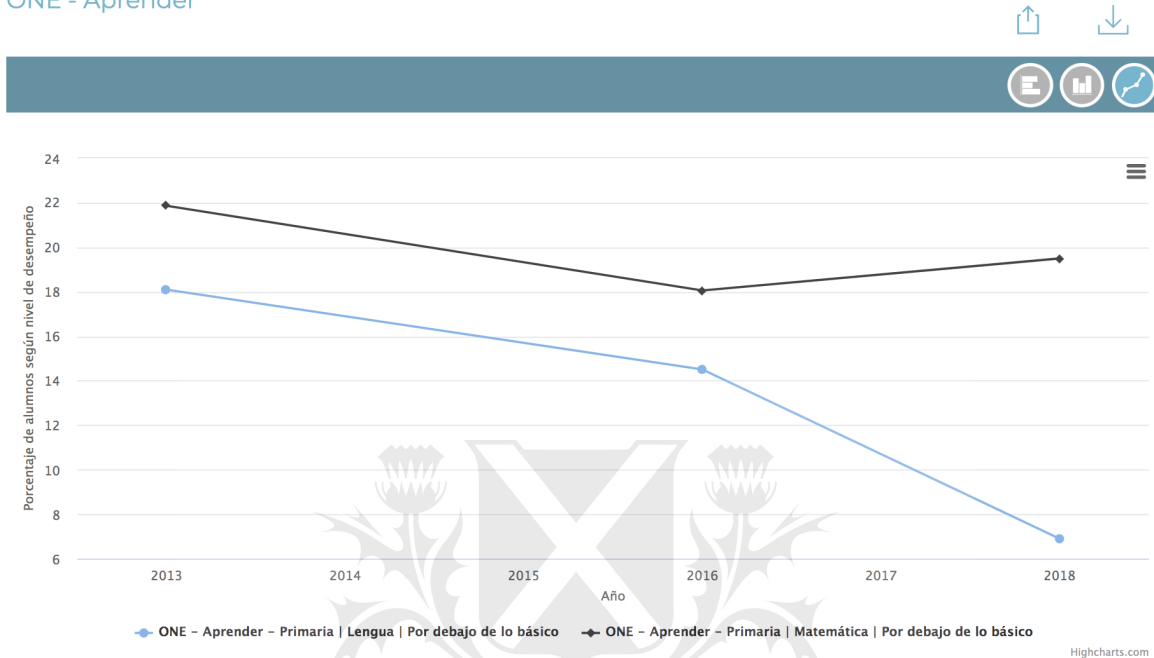
https://argentinosporlaeducacion.org/indicador/primario_secundario_superior/2/Tasa%20neta%20de%20matriculaci%C3%B3n/kog6ri

Cuando se busca entender el desempeño educativo, hay ciertos indicadores que sirven para evaluar esta cuestión. La tasa de repitencia es el porcentaje de alumnos matriculados en un grado que se matriculan como alumnos repitentes en el mismo grado en el ciclo lectivo siguiente. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se pasó de un 2,0% a un 1,5% entre 2011 y 2017. Por otro lado, la tasa de promoción efectiva, la cual se define como el porcentaje de alumnos matriculados en un grado que se matriculan como alumnos nuevos en el año de estudio inmediato superior el año lectivo siguiente, pasó del 96,5% a 98,8% entre 2011 y 2018. Un último indicador sale a partir de los resultados de las pruebas Aprender¹. Estas pruebas mostraron que en el nivel primario en Lengua para el 2018 el porcentaje de los estudiantes por debajo del nivel básico es del 2,9%, mientras que en matemática era del 9,4%. Se ve una mejora en Lengua en los últimos años en términos de reducción del porcentaje de

¹ Es el dispositivo nacional de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y de sistematización de información acerca de algunas condiciones en las que ellos se desarrollan.

alumnos que mostraron resultados por debajo del nivel básico. Por su parte, en Matemática también se ve una mejora aunque este porcentaje aumenta en el último período.

ONE - Aprender



Fuente: *Argentinos por la Educación*

https://argentinosporlaeducacion.org/indicador/primario_secundario_superior/20/ONE%20-%20Aprender/aba5qz

Universidad de
San Andrés

Cuando hablamos de educación online en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires previo a la pandemia, lo primero a destacar, es el Plan Sarmiento. Este programa liderado por el INTEC (organismo del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) había comenzado en el año 2010, y ya para 2020 habían pasado 10 años de distribución de computadoras a cada chico de escuelas estatales y, a su vez, mejoras del mismo plan.

3.2 Estado de la cuestión: COVID-19 y sus efectos en la educación

Se podría decir que la pandemia aceleró o evidenció problemas ocultos bajo la alfombra, o que al menos no generaban (tanto) ruido dentro del debate público. El problema de desigualdad educativa se hizo notar. Con el objetivo de concentrar los resultados y consecuencias del traslado a un sistema remoto de aprendizaje, se desarrollan 3 puntos que explican el estado de la cuestión de la educación argentina.

3.2.1 Acceso y conectividad

Según un artículo de Infobae publicado a fines de Julio del 2020, la situación puede sintetizarse en que "la brecha se dispara cuando se mira al interior de las gestiones: el piso tecnológico del sector privado duplica al sector estatal y ello, claro, va atado al nivel socioeconómico. Los hogares de mayores ingresos pudieron sostener el aprendizaje con mayor fortaleza." (Infobae, 2020).

Si bien el artículo hace distinciones entre sector público y sector privado, también argumenta que esta categorización está atada a un componente económico con respecto al poder adquisitivo de las familias que integran una escuela.

Ahora, no es simplemente una cuestión de acceso sino de calidad. Mientras que el 73% de las escuelas del sector privado usan herramientas como Zoom o Meet, en el sector público eso se reduce a un 17%. Es más, dentro de las escuelas privadas, el 30% contaba con una plataforma particular de la escuela para poder subir material o contenido de clases grabados. En el sector público, esa cifra es del 6%. Una de las estrategias por parte del gobierno para intentar continuar con el ciclo lectivo a pesar de la pandemia fue repartir cuadernos. Si bien estos tuvieron un alto nivel penetración (sobre todo en sectores bajos y rurales), no es comparable

la calidad educativa que garantiza una clase en vivo con una videollamada a que los estudiantes, de forma autónoma o con ayuda de las familias -si es que existen las condiciones para que eso sea posible- a través de un cuaderno (Infobae, 2020).

3.3 Importancia de la investigación

A partir de lo expuesto con anterioridad, nos encontramos con un escenario complejo en términos de acceso a tecnologías de información y comunicación en los distintos colegios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Además, se ve una brecha entre colegios privados y públicos, muy asociada a una cuestión de ingresos o capacidad socioeconómica de los colegios y sus agentes para incorporar estas tecnologías.

Consecuentemente, esta investigación buscará identificar las principales diferencias y similitudes entre ambos para poder aportar a la búsqueda de una mejora educativa por la tecnología, identificando los principales factores que se ponen en juego para poder evaluar la eficiencia de la adaptación a las clases virtuales.

4.Marco teórico

4.1 Brecha digital

Al estallar la revolución de la red con la creación de internet, se pensó esta plataforma con determinados principios arquitectónicos: apertura (no más puntos de control centralizados y

garantización de democratización de la red), interoperabilidad (nuevos dispositivos con fácil conexión a la red y sin problemas de comunicación), redundancia (la misma función de la red puede ser realizada por más de un elemento) y extremo a extremo (la red se reduce únicamente a trasladar paquetes de datos sin interferencias) (Oxford Internet Institute, 2009). Podría haberse pensado que, a diferencia de la desigualdad económica, este nuevo mundo digital fundado sobre principios democráticos iba a permanecer al alcance de todos. Sin embargo, a la par de la complejización de Internet nacieron nuevas desigualdades reflejadas en la sociedad. ¿Quiénes tienen conectividad? ¿Qué tan accesibles son los dispositivos *hardware*? El contenido de la web, ¿es alcanzable para todos? Si bien en un principio se pensaba el fenómeno de la brecha digital como una cuestión únicamente de acceso a los elementos necesarios como una computadora, un buen sistema operativo, conexión a internet, etc., DiMaggio y Hargittai (2001) explican que algunas personas tienen más probabilidades de usar internet que otras y que adquirir los beneficios que trae esta nueva tecnología depende mucho más allá de tener simple acceso a dispositivos que permitan la conectividad. La brecha es más profunda, más compleja. Se debe dejar de pensar en brecha digital para pasar a discutir la desigualdad digital. Por eso, los autores categorizan de 5 formas distintas en las que este fenómeno se hace visible y moldea significativamente la experiencia que un usuario tiene en Internet:

1. Desigualdad de aparatos técnicos: medios técnicos por los cuales las personas logran tener acceso a la web. Es la suma del *hardware* con el *software*. La velocidad, los usos y los beneficios varían dependiendo de la capacidad que tengas de adquirir un mejor o peor sistema operativo e infraestructura.
2. Desigualdad en la autonomía de uso: qué tan libres o autónomas son las personas a la hora de navegar en la web. ¿Están siendo controlados? ¿Desde donde acceden? Cuanta mayor autonomía, mayor es el beneficio

3. Desigualdad en la habilidad: las capacidades que tienen las personas para hacer y buscar en Internet. No todos tienen la misma habilidad para saber utilizar esta herramienta, esto implica una desigualdad en el acceso cognitivo
4. Desigualdad en el apoyo social: el soporte que se le da a una persona para instruirse y hacer mejor uso de lo que ofrece Internet. Este apoyo puede venir por parte del Estado, por el sector privado o incluso por tu ambiente social/familiar. Esta categoría remarca la importancia de no sólo tener la infraestructura sino un contexto que contribuya a tu aprendizaje digital.
5. Desigualdad en variaciones de uso: existen distintos usos, los que pueden aumentar la *productividad económica* (oportunidades de empleo, aprendizaje técnico) o el *capital político o social* (me informo para votar, sigo las noticias). Además, se puede *consumir entretenimiento*

Entendiendo estas 5 categorías se deshace la idea de que el buen uso de Internet está únicamente ligado al simple hecho de poseer una computadora. El desafío es más profundo. Se entrelazan cuestiones de acceso con uso y aprovechamiento de estas nuevas tecnologías.

A su vez, es trascendental poder actualizar las políticas públicas que acompañan las tecnologías de información y comunicación (TIC) (Mendoca, Crespo, Nuno, Simoes, 2015) para poder garantizar que sus beneficios estén disponibles de forma equitativa. La "sociedad red" definida por los autores se organiza en torno a las TIC en donde el conocimiento es un recurso muy valioso. Después de un estudio realizado en Portugal con el fin de estudiar la igualdad en las políticas de TIC, se llega a la conclusión de que es imprescindible la generación de nuevas políticas que vayan más allá de una cuestión únicamente de acceso: tienen que centrarse en los usos individuales e interactivos de estas tecnologías, garantizar

que los usuarios interesados puedan tener ciertas habilidades para expresar los beneficios de internet y todos participar en esta red de forma equitativa. Hay una nueva forma de ser rico o pobre y esta es proyectada en términos de conocimiento y acceso a la información. Los resultados de este estudio sostienen que suele haber más acceso a los dispositivos en comparación con las habilidades que se tiene sobre ellos. A su vez, hay una alta desigualdad en la distribución de las TIC ya que las personas ricas y de clase media tienen alto acceso mientras que los sectores socioeconómicamente más desfavorecidos se enfrentan a otro escenario. Otro detalle a remarcar es que, según los autores en cuestión, la escolaridad conduce a menos pobreza de las TIC y las personas mayores tienen más chances de ser pobres en información que los jóvenes.

4.2 Colegios de élite y colegios de bajos recursos

4.2.1 Definiciones y principales características

La desigualdad educativa está vinculada con un problema económico estructural en la Argentina (Gasalla, 2012, entrevista por Infobae al economista Ricardo Delgado). Es esperable entonces que esta característica del ecosistema escolar argentino se vea reflejada en las propias condiciones de las escuelas, creando una brecha inimaginable entre la calidad de un servicio brindado por un organismo con suficientes recursos económicos y otro que su principal desafío es mantenerse a flote con el poco presupuesto que tiene.

Ziegler (2017) explica que las denominadas "escuelas de élite" se concentran principalmente en zonas donde la población que vive allí cuenta con un buen nivel de poder adquisitivo y el potencial para estudiantes de tener acceso a las mismas depende no tanto de su rendimiento

académico sino de su situación económica. A su vez, estas instituciones abiertamente exponen su objetivo de preparar a sus estudiantes para posiciones de poder y privilegio, hijos de personas que muy posiblemente ya ocupen esos lugares en la actualidad.

Si bien uno podría adjudicar sencillamente la condición de "élite" a la aplicación de un modelo de negocios privado donde los alumnos y sus familias deben pagar una cuota a la institución para poder ser parte, vemos excepciones de colegios que funcionan desde el ámbito público pero que su educación suele ser denominada de "excelencia". Este es el caso, por ejemplo, del Colegio Nacional Buenos Aires (CNBA), el cual se considera de élite pero se rige bajo un sistema de meritocracia entre sus estudiantes sin necesidad de pagar una cuota (Mendez, 2013). Entonces, el factor económico lucrativo de un colegio no es un componente excluyente para categorizar a una escuela como de élite, tal como lo muestra el CNBA.

La contracara de estos colegios de élite serían aquellos de bajos recursos. Estas instituciones se ubican dentro de barrios de bajos ingresos y su principal elemento distintivo es la escasez de recursos por falta de solvencia económica. Subsidiados por el Estado, los colegios de bajos recursos suelen mostrar su baja calidad educativa de distintas formas: capacitación de los docentes, infraestructura de la escuela misma, falta malas condiciones de ciertos materiales, etc. En agregado, algo que es importante destacar es el rol de contención y apoyo que tiene la escuela para los alumnos. Según una investigación realizada en un colegio secundario de Chile (Costa, Zamora & Gutiérrez, 2003), se sostiene que el clima del aula y la pedagogía utilizada influyen en el proceso de aprendizaje de los niños, sumado a que muchas veces la institución educacional cumple un rol de hogar de acogida para menores más que un organismo educativo.

Si bien tanto las escuelas de élite como las de bajos recursos suelen utilizar exámenes para medir el desempeño de sus estudiantes, las condiciones que atraviesan en cada una son poco similares. Mientras en una se implementan estrategias para individualizar a los estudiantes y brindarles apoyo personalizado, en las otras se fomenta la autogestión de los mismos y las clases son grandes donde los alumnos pueden pasar desapercibidos (Ziegler, 2017).

4.2.2 Factores en el ecosistema de aprendizaje

Bourdieu y Passeron en su libro "Los Herederos" (1964) explican que sería erróneo pensar a los estudiantes como una masa homogénea que fue equilibrada a través de las instituciones educativas. Cada estudiante se vincula con la educación de forma distinta como consecuencia de su origen y estatus socioeconómico; cada estudiante trae consigo desde su origen y su hogar cierto capital social y cultural que hace que su vínculo con la escuela/universidad difiera del de los demás. Es muy importante entender que, según los autores, la escuela puede funcionar como un organismo que reproduce las desigualdades, en vez de igualar a los estudiantes (que es, en efecto, lo que la opinión popular cree de antemano). Una investigación hecha en una escuela de clase media de Buenos Aires señala que "Las habilidades individuales y familiares, las competencias y los recursos culturales incorporados son cruciales para entender el éxito educativo" (Meo, 2013, p.28). Lo que hizo esta investigación fue, a partir del concepto de *habitus*² de Bourdieu, identificar que los alumnos de una escuela de clase media de Buenos Aires reproducen un comportamiento que llevaba a un desempeño académico mediocre que buscaba "zafar" pero que, por las cualidades preexistentes de los alumnos traídas desde su casa, estos podían ingeniárselas para aprobar el año. No era el

² Orientación o disposición a comportarse de una forma compatible a la de nuestro entorno (Bourdieu y Passeron, 1964)

mismo caso que ciertos alumnos de clase baja que no contaban con semejante capital social y cultural.

Diversos estudios evalúan la importancia que tienen ciertos factores para determinar la calidad del proceso de aprendizaje por el que se ven atravesados los niños. Estos factores pueden ser el contexto familiar de los estudiantes y las propias capacidades de los docentes. Agregado a lo anterior, entendemos según Cerletti (2010) que las características de cada niño en particular constituyen todo el organismo de la escuela, lo que deja en evidencia cómo estas peculiaridades hacen central el rol entre las familias y las escuelas. El proceso de individualización y la atención personalizada de cada uno de los niños varía dependiendo en gran parte del contexto socioeconómico en el que se encuentra la escuela y sus estudiantes, por lo que el acceso a las redes de inclusión social es un proceso ampliamente desigual y diferenciado sujeto a una ventaja de clase (Gessaghi, 2013). Según S. Ziegler (2007, p. 97) “se combinan las estrategias de las escuelas junto con las elecciones de las familias, conduciendo a una creciente diferenciación social y escolar de los actores y de las instituciones dando lugar a clivajes y distancias al interior de las escuelas que procuran la formación de sectores de élite”.

Al hacer un análisis de la calidad educativa de cierto organismo, encontramos el concepto de "fracaso escolar". Este término se define como:

"Un proceso de exclusión social, con la presencia de factores institucionales del sistema educativo y factores que provienen del estudiante y su entorno que tiene por resultado el incumplimiento por parte de éste de las pautas relativas al desempeño y la trayectoria escolar programadas (...) El fracaso de la institución escolar se representa en el fracaso del docente quien vive frustración y desgaste, lo cual afecta su funcionamiento. Esto se combina con el fracaso de los padres de los niños ya que el fracaso escolar

puede verse como incumplimiento del mandato social de socialización de los hijos, lo que se asocia con sus propias vivencias de desvalorización y culpa relacionadas con la exclusión y la pobreza. Este aspecto toma especial importancia si tomamos en cuenta que estos padres por lo general registran historias de “fracaso escolar” en sus infancias." (Perez, 2015, p. 8).

Este concepto es clave para dar una mirada abarcativa sobre qué factores entran en juego para entender que el marco en el que el niño se encuentra a la hora de someterse al proceso de aprendizaje depende de muchas cosas que suelen estar vinculadas en cierto sentido con la materia económica. La calidad de la educación que recibe alguien deriva, en muchos casos, de una condición estructural de su propia familia y ambiente. El ecosistema del aprendizaje es moldeado constantemente por factores externos vinculados a las vidas privadas de los niños, los agentes que componen la institución, la situación económica y el marco de los sujetos y de la región en la que se encuentra la escuela.

4.2.3 *Vínculo con la tecnología*

La creación de computadoras y dispositivos móviles, la irrupción de la tecnología e Internet en la vida en sociedad, la creciente digitalización y otros factores vinculados con el avance tecnológico han tenido un impacto innegable para el desarrollo humano y la libertad (Benker, 2006). Uno de los tantos sistemas afectados fue la educación. Por un lado presenta desafíos para aquellas escuelas que cuentan con alumnos sobreestimulados por el uso de internet, la escuela se está volviendo incompatible con los cuerpos y las subjetividades de los niños de hoy en día. En otras palabras, el estilo de escuela donde no se permite el uso de las tecnologías está siendo suplantada por otros nuevos métodos en donde rige el internet (Sibila, 2012).

Sin embargo, no en todos los casos sucede esto: "se habla de un nuevo analfabetismo y la necesidad de desarrollar habilidades transversales que garanticen procesos de aprendizaje, en vez de procesos de almacenaje de información" (Costa, Zamora & Gutiérrez, 2003, p. 118). Es decir, de la misma forma que hay escuelas que avanzan hacia la educación digital para otorgarles habilidades informáticas a sus alumnos e igualar los estímulos que reciben los otros por sus propios medios, hay otras que se quedan aún más atrás en términos de calidad educativa producto del avance tecnológico.

El acceso no sólo a las TIC (tecnologías de información y comunicación) sino a las herramientas o recursos que permitan aprender a manejarlas con destreza son cualidades que, dado el marco en el que vivimos, las escuelas deberían poder proporcionar a sus alumnos para cumplir con el objetivo de insertarlos en el mundo laboral, social, etc. Complejizando un poco más el asunto, Montiel (2017) explica en su trabajo que poder hacer uso eficiente de estas tecnologías implica poder enseñar a los estudiantes segundas lenguas. Hablar otros idiomas "proporciona una oportunidad relevante para la inclusión del alfabetismo digital en el aula en sistemas educativos (...)" (p. 1), agregando otro requisito más para las escuelas a tomar en cuenta.

4.3 Políticas educativas durante la era digital

4.3.1 One Laptop Per Child

El proyecto sin fines de lucro conocido como *One Laptop Per Child* (OLPC) se fundó en el año 2005 en Estados Unidos con el objetivo de proveer a cada niño con una computadora resistente de bajos costos, bajo consumo de energía y conectada al internet para poder

brindarle nuevas oportunidades educativas a niños de bajos recursos de todo el mundo. Las computadoras se vendieron a todos los gobiernos interesados a un costo de 100 dólares por computadora y con un número de unidades mínimo de 10 mil. Esta iniciativa se funda en 5 principios: los niños se pueden llevar las computadoras a las casas, apuntan a aquellos de temprana edad (6-12 años), todos los niños reciben la computadora sin diferenciaciones, la PC tiene conectividad a internet y cuentan con un *software free y open source*³. Apuntan a eliminar la pobreza al proveer educación a los niños más pobres y de los lugares más recónditos del planeta a partir de la conexión a internet, estimular que sean autodidactas y que colaboren entre sí con actividades creativas que estén conectadas a internet (ver anexo 1 misión de OLPC).

Los resultados obtenidos por la implementación del programa OLPC en escuelas de bajos recursos son diversos. Apenas 4 años desde su lanzamiento, los primeros análisis sostenían que los objetivos iniciales del proyecto eran un tanto utópicos, y que en vez de repartir millones de computadoras de bajos costos, el principal efecto que había generado el proyecto radica en el estímulo en el mercado de las computadoras para crear nuevos dispositivos de bajos costos, similares al modelo de las de OLPC (Kraemer, Dedrick, Sharma, 2009). Consecuentemente, el principal impacto que generaba era modificar a las grandes empresas fabricantes de PCs a crear un modelo con un costo accesible. En Perú un estudio sugirió que si bien hay una mejora en los procesos cognitivos a partir del uso de las computadoras por los niños, esta implementación debe ser acompañada por un modelo pedagógico enfocado a integrar estas tecnologías de forma eficiente (no es solamente darles laptops a los estudiantes) (Cristia, Ibararan, Cueto, Santiago, Severín, 2017). Agregado, otro estudio hecho en Paraguay demostró que en este caso los usos que se le dan a la computadora no son

³ Fuente: página oficial de OLPC <http://one.laptop.org/about/mission>

particularmente los que el programa tenía en mente (educativos, de investigación, etc), sino que tienen un foco más mediático. En otras palabras, los niños tienden a usar las computadoras para entretenimiento e interacción entre sí (que, al fin y al cabo, los conecta con el mundo social virtual) (Ames, 2016).

Al día de hoy, habiendo pasado por muchos diseños de *softwares* y *hardwares*, se siguen repartiendo computadoras del modelo XO a gobiernos interesados para que estos las repartan a respectivas escuelas de bajos recursos.

4.3.2 Plan Ceibal

Sin ir tan lejos a modelos tecno-pedagógicos de Estados Unidos, hay un país vecino a la Argentina que presenta una situación aparentemente ejemplar en términos de involucramiento de las tecnologías en la educación: Uruguay.

En el año 2007 se creó el Plan Ceibal como un plan de inclusión e igualdad de oportunidades con el objetivo de apoyar con tecnología las políticas educativas uruguayas. Desde su implementación, cada niño, niña y adolescente que ingresa al sistema educativo público en todo el país accede a una computadora para su uso personal con conexión a internet gratuita desde el centro educativo. Además, Plan Ceibal provee un conjunto de programas, recursos educativos y capacitación docente que transforma las maneras de enseñar y aprender.⁴ (Sobre Nosotros, Página Web Plan Ceibal).

⁴Artículo completo en: <https://www.ceibal.edu.uy/es/institucional>

Dos años después de su inicio, el Plan Ceibal habría logrado otorgar computadoras al 100% de los alumnos escolarizados. Para el año 2010 se había comenzado a expandir el plan para niveles secundarios y se creó el Centro Ceibal, una política de Estado que otorgaba institucionalidad para mejorar la adaptación de la educación a las nuevas tecnologías. Se buscaba garantizar conectividad a Internet y un dispositivo preparado para mejorar el aprendizaje de los alumnos. Es importante destacar que Uruguay cuenta con muchas zonas rurales que de no ser por este plan, el acceso al mundo digital sería más complejo aún. Esta adaptación del One Laptop Per Child ayudó a minimizar la brecha digital entre los colegios de "élite" y los de bajos recursos. Sin embargo, esta iniciativa superó las expectativas y fue por más. Hoy en día se lanzaron nuevos programas tales como el Plan Ibirapitá, cuyo objetivo es lograr que jubilados de bajos recursos también puedan involucrarse en el mundo tecnológico.

Uruguay parecería ser un excelente ejemplo de adaptación a los cambios tecnológicos. Ahora, ¿cómo se puede llegar a esta conclusión? Para empezar, a partir de encuestas realizadas por el organismo INE (Instituto Nacional de Estadística), se puede ver que hubo un notorio aumento en la cantidad de casas de bajos recursos que tienen computadoras, esto igualó significativamente el acceso a la tecnología por parte de los sectores sociales altos con los bajos (ver Anexo 2). Agregado a esto, Pittaluga y Rivoir (2012) concluyen que el Plan Ceibal no solo ayudó a hacer más chica la división en términos de acceso a computadoras e Internet en centros de educación, sino que contribuyó a mejorar el uso de las TIC (tecnologías de información y comunicación) para usos sociales y culturales para el desarrollo humano. No obstante, también existe la posibilidad de que los niños limiten el uso de las computadoras al entretenimiento. Esta última amenaza puede ser tacleada si existe un sistema completo (no solamente el otorgamiento de computadoras) que acompañe toda la experiencia. De la mano

con esto, Ramos, Elena y López Gallego (2015) evalúan la analizan y discuten el Plan Ceibal desde la Teoría del Actor Red (TAR) de Latour como consecuencia de la importancia de tomar en cuenta toda la multiplicidad y diversidad de actores que se ven involucrados en este proyecto: "Creemos que una tarea clave consiste en el ensamblaje de los distintos componentes humanos y no humanos que hacen al Plan Ceibal, propiciando la fortaleza de sus asociaciones, donde los diversos enrolamientos y las traducciones múltiples constituyen el núcleo central de la problemática (...)" (2015, p. 49).

Como una última advertencia dentro de todo lo que se puede sacar a modo de conclusión del modelo uruguayo, ciertos autores resaltan que los desafíos que se presentan como consecuencia de las innovaciones tecnológicas en la educación, no van a ser resueltas con más tecnología. En otras palabras, no se necesita más tecnología para mejorar la relación que tiene la educación con esta en la actualidad; es más una cuestión de regulaciones políticas, de factores sociales y culturales. El rol de los profesores, la adaptación de la tecnología a los ambientes específicos con características específicas, cambios sistémicos en la implementación de políticas educativas, etc., son algunas de las cuestiones que hacen evolucionar el desempeño académico/educativo de un país (Mateu, Cobo & Moravec, 2018).

4.3.3 Enseña por Chile

En 2008 dos jóvenes chilenos inspirados en un programa estadounidense (*Teach for America*) crearon una organización que vincula jóvenes universitarios recién graduados en escuelas públicas de alta vulnerabilidad para apoyar a los estudiantes de las mismas durante su escolaridad. Si bien esta organización venía contribuyendo desde hace unos años, durante la

pandemia generaron un impacto al crear alternativas para ayudar a garantizar la continuidad de las clases (Sitio Web del Ministerio de la Ciudad de Buenos Aires, 2021).

Una de las principales estrategias consistió en crear programas de 30 minutos sobre temas de 5 materias distintas. Estas pequeñas clases se expandieron en muchos distritos y lograron transmitirlos por 218 frecuencias de radio. Este ejemplo ilustra cómo el uso de los medios de comunicación más tradicionales (radio, en este caso), podría ser una de las estrategias más eficientes para lograr acceder a familias en situaciones de vulnerabilidad.

4.4 Medidas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

En una entrevista realizada por Infobae (2020) a Fernando Reimers (líder de un equipo de investigación sobre políticas educativas durante la pandemia con la institución Harvard), el profesional expresó su preocupación sobre la continuidad educativa a nivel global y cómo la pandemia hizo visibles las diferencias entre los niños de distinta condición social y su ciclo de aprendizaje. "La pandemia ampliará las brechas de oportunidad. Los estudiantes que puedan seguir estudiando como resultado de haber tenido la suerte de estar en una red donde hubo liderazgo efectivo sobrellevarán los efectos educativos de la pandemia mucho mejor que aquellos cuyos líderes educativos no tuvieron la misma capacidad" (Infobae, 2020).

Siguiendo la línea del investigador, consideraremos al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y al Ministerio de Educación de la Ciudad como dos actores con alto impacto en términos de desarrollo e implementación de estrategias para poder contrarrestar los devenires de la pandemia. Consecuentemente, se exponen una serie de decisiones o acciones llevadas a

cabo tanto durante la misma pandemia como el contexto previo vinculado al desarrollo tecnológico dentro de las escuelas.

4.4.1 INTEC

El INTEC es un organismo gubernamental de la Ciudad de Buenos Aires que trabaja con el objetivo de potenciar el uso de las nuevas tecnologías dentro de todos los niveles educativos (INTEC, 2021).

Actualmente este organismo se focaliza en acompañar la implementación del Plan Integral de Educación Digital (PIED). Este último se concentra en "integrar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las instituciones educativas a la cultura digital, invitando a los docentes a convertirse en los principales agentes de este cambio, y a los alumnos en constructores y protagonistas de estas nuevas formas de conocimiento" (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2021). Entrando más en detalle, este plan no busca limitarse a cumplir con el acceso instrumental de las TIC, sino proponer un cambio de paradigma educativo a través de propuestas pedagógicas que integren procesos anteriores con herramientas digitales, siempre desde un enfoque pedagógico cumpliendo objetivos educativos y no únicamente tecnológicos (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2021).

Desde hace ya un tiempo acompaña el desarrollo del Plan Sarmiento, el cual tiene su puntapié inicial en la distribución de computadoras a alumnos y docentes en escuelas estatales. Este plan comenzó en el año 2011 y sigue estando vigente 10 años después. Siguiendo el objetivo de garantizar el acceso a la tecnología, esta propuesta incentivada por el Ministerio de

Educación de la Ciudad de Buenos Aires va un paso más allá buscando generar "escuelas equipadas", por lo que la distribución de computadoras es sólo el comienzo y el verdadero objetivo de raíz es crear un ambiente digital en las escuelas para que sus estudiantes puedan estar a la altura del contexto y las constantes innovaciones tecnológicas que este supone. Con esto último, en el 2021 se le sumaron más dispositivos tecnológicos a las notebooks y tablets de los establecimientos educativos, además de capacitaciones a docentes para que estos sean quienes generen el cambio.

5. Hallazgos

Con el fin de contextualizar el escenario presentado por cada una de las entrevistas y sus respectivas instituciones educativas, se enlista a continuación las principales características de cada entrevistado:

- Entrevistada 1: colegio de bajos recursos, 42 años, maestra de cuarto grado, escuela de Zona Sur, Barracas
- Entrevistado 2: colegio de bajos recursos, 50 años, maestro de segundo grado, escuela de Zona Sur, a cuadras de la Villa 21-24
- Entrevistada 3: colegio de bajos recursos, 45 años, maestra de segundo grado, escuela de Bajo Flores, a cuadras de la Villa 1-11-14
- Entrevistada 4: colegio de élite, 33 años, maestra de quinto grado, escuela de Recoleta
- Entrevistada 5: colegio de élite, 24 años, maestra de cuarto grado, escuela de Belgrano
- Entrevistado 6: colegio de élite, 26 años, maestro de primer grado, escuela de Belgrano R

Los hallazgos se estructuran a partir de 6 categorías⁵ de análisis que, si bien todas contribuyen mutuamente al desarrollo de la investigación, responden a los 4 ejes mencionados en la hipótesis:

- Eje 1: Posibilidad de acceso a tecnologías necesarias, por parte de la escuela y los alumnos (con sus respectivas familias) - Responden todas las categorías
- Eje 2: Acompañamiento y capacitación a los docentes por parte de las escuelas - Responde la categoría 5.5
- Eje 3: Habilidades digitales preexistentes a la pandemia de los alumnos y el uso de estas tecnologías en su entorno social. - Responden las categorías 5.1 y 5.2
- Eje 4: Incidencia y rol del Gobierno para la institución - Responde la categoría 5.6

5.1 Incidencia tecnológica en la escuela previa a la pandemia

En un artículo publicado por el diario *The Guardian* (2021) entrevistan a distintos profesionales de la educación. Uno de ellos, miembro de la directiva de Coventry University (prestigiosa universidad de Inglaterra) Guy Daly, explicó que lo que generó la pandemia fue una aceleración de los procesos que lentamente ya estaban emergiendo dentro del ámbito educativo (lo que se conoce como *online learning*, por ejemplo). Si bien es evidente que estas tendencias se estaban comenzando a sentir, no todas las instituciones escolares se encontraban en la misma sintonía con respecto a las innovaciones tecnológicas.

⁵ Categoría 1: Incidencia tecnológica en la escuela previa a la pandemia
Categoría 2: Respuesta y adaptación inicial
Categoría 3: Accesibilidad a *hardware* y conectividad
Categoría 4: Comunicación y apoyo familiar
Categoría 5: Capacitación de docentes
Categoría 6: Rol e incidencia del Gobierno

De acuerdo a lo manifestado en las entrevistas, todas las escuelas en las que trabajan los entrevistados sí reflejaban cierta conciencia acerca de la importancia de incluir la tecnología dentro del plan académico. Todas, en algún punto, trataban de adquirir las herramientas, recursos o crear materias que estén vinculadas con la digitalización porque reconocían que el futuro de la educación (y en general, de la sociedad) va camino a ese lado. Sin embargo, la situación se torna más compleja al indagar cuáles eran las estrategias que estas escuelas optaban por seguir y, sobre todo, si las iniciativas lograban efectivamente conseguir los resultados esperados.

En el caso de las escuelas de élite, el acercamiento a la tecnología previo a la pandemia tiene bastantes factores en común. Los tres entrevistados explican que la escuela en la que trabajan contaban con una sala de computación perfectamente equipada, que en las aulas había una computadora con proyector incluido (e incluso en una había un "pizarrón inteligente") y, además de eso, los docentes tenían a disposición computadoras o tablets que podrían ser reservadas para ser utilizadas en el curso. Los tres colegios incluían dentro de sus planes de estudio 1 hora semanal dentro de la sala de computación por grado para tener una materia estrictamente vinculada a la tecnología (con nombres tales como "taller de digitalización", "robótica", y "computación"). Otro factor en común es que los tres entrevistados resaltaron el incentivo por parte de los directores o de la institución en sí por poner en práctica recursos tecnológicos no sólo en la sala de computación o en la hora destinada a esto, sino también en materias comunes. Es decir, los maestros recibían el estímulo por parte de la dirección para que puedan incluir en sus materias recursos digitales. "Había un gran fomento de que se use la tecnología en el aula. Cuanto más grande los chicos, había una idea de hacer una fusión con talleres de tecnología para las diferentes materias (...)." cuenta la entrevistada número 4, maestra de una escuela de élite de Recoleta, asemejándose al caso de los otros dos

entrevistados (ver anexo 3, entrevista 4, pregunta c.2). Al preguntarle a esta misma entrevistada si podía remarcar alguna habilidad/recurso preexistente a la pandemia que cree que haya permitido una mejor adaptación al sistema remoto, ella respondió que "los pibes ya sabían usar las computadoras y eso fue el resultado de los talleres de digitalidad y su constante uso personal" (ver anexo 3, entrevista 4, pregunta d.6).

Por otro lado, los tres maestros de las escuelas de bajos recursos presentaron un panorama un poco más diversificado. Más allá de representar condiciones distintas a las de las escuelas de élite, es importante poder identificar las distinciones inclusive dentro de estos tres colegios. En un primer ejemplo nos encontramos con el entrevistado número 2, maestro de una escuela de Barracas, a 10 cuadras de la Villa 21-24. Él contó que la escuela recibía ayuda por parte de la empresa Telefónica, recibiendo unas 15/20 tablets para compartir entre todos los grados de primaria, intentando que en al menos un bloque semanal los chicos puedan tener contacto con la tecnología. Esta escuela, al tener una cuota mínima que aproximadamente tan sólo el 30% de los alumnos pagan (y, según el entrevistado, es muy flexible) no entraba dentro de la categoría de escuela estatal, por lo tanto por más que necesitaban ayuda externa, el gobierno no tenía un rol muy importante a la hora de otorgarles recursos. Además, explica que la escuela no tenía capacidades de conseguir recursos por su cuenta por lo tanto siempre estaban dependiendo de alguien más. Por eso, el único vínculo que tenían con la tecnología previo a la pandemia era a partir de la ayuda de Telefónica.

Por otro lado, la entrevistada número 2, maestra de un colegio de bajos recursos ubicado en Barracas, nos cuenta que ellos ya tenían cierta incidencia porque formaban parte del Plan Sarmiento, liderado por la gente de INTEC (organismo del Ministerio de Educación de la

Ciudad de Buenos Aires)⁶. Consecuentemente, cada alumno a partir de cuarto grado tenía su computadora que (firmando un comodato) podían llevársela a la casa temporalmente. Además, "hay una sala de computación que está coordinada por gente de INTEC (...) tenían la materia de Computación que ahora se le dice TIC, una vez por semana". Incluso los profesores tenían sus propias computadoras, y antes de la pandemia habían comenzado a trabajar de forma bi-modal en plataformas como Edmodo, Mi escuela, Google Classroom. Según la entrevistada, esto era todo el contacto tecnológico que tenía la escuela, dependiendo 100% del Plan Sarmiento.

La entrevistada 3 también presenta un contexto diferente al de los dos anteriores. Maestra de una escuela en el Bajo Flores, a 10 cuadras de la villa 1-11-14, expone una situación donde el contacto con la tecnología era cercano a cero. Siendo una escuela que dependía de la Iglesia, con subvención estatal y con una cuota mínima que la gran mayoría nunca llegaba a pagar y tampoco se les exigía que lo hagan, tampoco entraban dentro del listado de escuelas aplicables para el Plan Sarmiento. Según la entrevistada, la escuela contaba con una sala de computación con aproximadamente 15/20 computadoras que era compartida para primaria y secundaria por lo que cada grado tenía medio bloque semanal compartiendo una computadora por cada dos o tres chicos. Por otro lado, cuenta que a principios de 2019 se intenta implementar un proyecto para incorporar plataformas escolares, incluso empiezan a haber capacitaciones para esto. Sin embargo, ella explica:

"Lo primero que observé fue un completo resquemor por parte de los docentes. Los padres no se sumaban, empezó a haber muy pocos maestros que iban a estas capacitaciones y que leían las notas a través de esas plataformas. El canal de comunicación siempre fueron los cuadernos, y ni los padres ni los profesores querían o podían implementar este sistema. Por ende, al pasar por una situación en que la

⁶ Ver sección 4.4.1 del marco teórico

mayoría de las familias no pagaban la cuota, se hizo un recorte de gastos y a finales de 2019 esto fue lo primero que se sacó." (ver anexo 3, entrevista 3, pregunta c.3)

Retomando el artículo mencionado previamente, es evidente que la pandemia aceleró procesos tales como la digitalización en las escuelas. Si bien se puede ver que todas las escuelas tenían dentro del radar la necesidad de incorporar estas tecnologías, no todas tenían un acercamiento tan efectivo a estas. En otras palabras, la intención estaba, pero dependiendo de los recursos con los que contaban o las prioridades que tenían que abastecer la preparación "a ciegas" que estaban teniendo para la pandemia difería entre los distintos casos.

5.2 Respuesta y adaptación inicial

Una frase repetida entre todos los entrevistados fue "nadie estaba preparado". Si bien todos coinciden en que los efectos que trajo la pandemia no podrían haber sido anticipados, sí existen diferencias entre las distintas respuestas y adaptación inicial que tuvieron las escuelas.

De la mano con el punto anterior, y siguiendo lo que las entrevistas revelaron, la respuesta ante los primeros desafíos presentados una vez anunciada la suspensión de clases presenciales sí varió dependiendo el colegio y sus antecedentes o recursos disponibles. En el caso de los colegios de élite, dos de los entrevistados contaron que la continuidad fue inmediata, mientras que el tercero dijo que se demoró tan sólo dos días. Si bien todos explican que las primeras semanas fueron más difíciles y que las clases sincrónicas tardaron de 7 a 14 días en llegar, en ningún momento se perdió el vínculo con las familias y los chicos nunca dejaron de recibir consignas o instrucciones a seguir. La entrevistada 5 explica que "nunca se dejó de trabajar. Al principio eran actividades muy simples para probar que sabían usar la herramienta y después se hizo un cronograma de clases virtuales que cada 2 semanas cambiaba, los horarios

y clases cambiaban porque se adaptan (...)" (ver anexo 3, entrevista 5, pregunta d.1). Por más que algunos alumnos tuvieron problemas de conexión o no entendían cómo usar la herramienta, estos obstáculos se fueron sorteando con bastante éxito a partir del trabajo de los docentes y el colegio y las capacidades de las familias por satisfacer las necesidades que se iban presentando, incluso "había unos mellizos que la familia les compró notebooks la primer semana" (cuenta el entrevistado 6) o, en tal caso de notar una ausencia un tanto recurrente por parte de algún alumno, se contactaba a la familia de forma inmediata.

Al indagar en cuáles fueron esos factores que permitieron dar una respuesta al poco tiempo de haberse suspendido las clases presenciales, los maestros de colegios de élite le adjudicaron el éxito a puntos tales como la comunicación entre el *staff* del colegio y el constante trabajo en equipo (compartiendo recursos o soluciones a problemas), la capacitación rápida y eficiente a los docentes por parte del colegio -teniendo reuniones para compartir recursos o soluciones a problemas frecuentes-, el uso personal de los chicos con la tecnología y las materias vinculadas a la tecnología que venía ofreciendo el colegio, la concentración en una sola plataforma que los chicos aprendieron a usar a tal punto que a veces les explicaban a los padres y, en algunos casos, la familiaridad previa del docente con herramientas como Drive o Google Classroom. Una acción a destacar es la estrategia que ideó la escuela de la entrevistada 5, ella cuenta que una vez que se empezó a saber que las clases iban a ser virtuales, el último día de clases presenciales "4to grado pasó la mañana entera en computación con el profesor aprendiendo a usar todo" (ver anexo 3, entrevista 5, pregunta c.1). Esta estrategia refleja no sólo un poder de anticipación por parte de la gestión del colegio, sino una variedad de recursos disponibles para que se pueda llevar a cabo esta iniciativa (docente preparado, computadoras disponibles, etc).

Otro escenario completamente distinto es el de las entrevistas de maestros de bajos recursos. A diferencia de lo expuesto anteriormente, el ciclo lectivo de estos colegios se vio interrumpido completamente y, en algunos casos, por una considerable cantidad de tiempo. Mientras que la entrevistada 1 y el entrevistado 2 contaron que retomar el contacto con las familias para poder continuar con las clases (ya sea por redes sociales, mails o entregando consignas en persona) se demoró entre unos 10 a 15 días, la experiencia de la entrevistada 3 ofrece un escenario un tanto más desalentador. Esta escuela estuvo desde marzo hasta mayo sin ningún tipo de actividad educativa y, recién en mayo, comenzaron subiendo videos o archivos a grupos de Facebook en el cual no estaban todos los alumnos ni tampoco sabían si estaban realizando lo que se les mandaba: "por ahí comentaban si ya lo habían hecho. Era muy poca la respuesta a tal punto que se organizó un encuentro para sostener emocionalmente a los docentes (...)" explica la entrevistada 3 (ver anexo 3, entrevista 3, pregunta d.2).

Quando se les pregunta a los entrevistados si creían que contaban con algún recurso preexistente que haya facilitado en algo el proceso para lograr la continuidad de las clases las respuestas fueron, una vez más, distintas a las de los colegios de élite. Lo primero a destacar es que la escuela que tenía incorporado el Plan Sarmiento le adjudicó poco crédito a este porque, como ya se dijo, los chicos por más que tenían computadora, no tenían conexión. Sin embargo, hubo un punto en común de la entrevista 1 y 2 con la de los colegios de élite: ambos destacan el uso personal (como por ejemplo, videojuegos) o cierta familiaridad de los chicos con los teléfonos móviles; pero los casos en que tenían acceso a ellos eran más la excepción que la regla. Por otro lado, la entrevistada número 3 destacó un puntapié que si ayudó en una primera instancia para contactar a las familias: "teníamos los mails y teléfonos

de las familias. Si eso se considera un recurso, entonces eso sirvió para generar un contacto. Pero no mucho más." (ver anexo 3, entrevista 3, pregunta d.7).

5.3 Accesibilidad a *hardware* y conectividad

La desigualdad en términos de acceso a tecnologías no se define por el acceso a los dispositivos técnicos, sino que es un problema más complejo y profundo, tal como dicen DiMaggio y Hargittai (2001)⁷. Hay diversas variables que considerar para poder generar un entorno en el que un sujeto pueda tener acceso al mundo digital. Cada una de estas variables (acceso a aparatos técnicos, autonomía de uso, habilidad, apoyo social y variaciones de uso) afectó de forma distinta en las distintas experiencias de los entrevistados.

Si hay algo que tienen en común todas las instituciones en las que trabajaban los entrevistados es que todo recurso disponible en la escuela se ponía a disposición de tanto los alumnos como los maestros. Sin embargo, el principal punto de discrepancia se concentra en las demandas o necesidades que tenían los integrantes de la escuela y la capacidad concreta de la escuela para responder a ellas.

En el caso de las escuelas de élite, la necesidad por parte de los alumnos y sus familias para adquirir las computadoras o dispositivos para poder continuar con las clases era considerablemente más reducida. Incluso, en el caso de la escuela de la entrevistada 4, no hubo ningún caso de un alumno que haya necesitado que se le consiga un dispositivo. Los otros dos entrevistados comentan que hubo pocos casos que necesitaron y automáticamente la escuela habilitó la distribución de sus recursos (como las computadoras de las respectivas

⁷ Ver marco teórico, sección .4.1

salas de computación) tanto para estos alumnos como para docentes. Por su parte, la entrevistada 5 explicó: "pasó con docentes y alumnos que no tenían herramientas: el colegio lo soluciona dando lo que había en el colegio. Incluso este año se compraron muchas cosas para las aulas híbridas (...) Y bueno, siempre que necesitábamos algo Jabad⁸ o algún donante salía al rescate" (ver anexo 3, entrevista 5, pregunta d.7). En términos de conectividad, ninguno de los entrevistados mencionó la falta de WiFi como un problema recurrente. Si bien en algunos alumnos la conexión era inestable de vez en cuando, no era lo común ni un problema que impedía el dictado de las clases. Además, por más que algunos colegios tardaron unos días en adaptarse, los tres llevaron a cabo clases sincrónicas durante toda la pandemia.

En contraposición a lo anterior, las entrevistas a los maestros de colegios de bajos recursos vuelven a presentar un panorama un poco más complejo. En el caso de la entrevistada 1, explicó que el Plan Sarmiento no hizo gran diferencia para atravesar las dificultades traídas por la pandemia. Esta escuela se dividía en dos: a partir de cuarto grado todos los chicos tenían computadoras otorgadas por el INTEC, y de primero a tercero el colegio no les había otorgado ningún dispositivo. Igualmente, según la entrevistada, la experiencia fue casi la misma en ambos casos porque por más que tenían acceso a dispositivos, en las casas no tenían WiFi y los datos de los padres no alcanzaban para descargar los recursos que les podían llegar a enviar. El proceso de aprendizaje se mantuvo principalmente por la canasta básica que se les daba a las familias⁹, en esas instancias había un intercambio entre padres y docentes para mantener el seguimiento de los alumnos. Sin embargo, estaba la posibilidad de conectarse a un Google Meet sincrónico que se daba dos veces por grado, pero "con suerte se

⁸ Institución judía religiosa que se encarga del subsidio de este colegio

⁹ La escuela, al ser de doble jornada, antes de la pandemia le daba a los chicos desayuno y almuerzo. Cuando comenzó la pandemia repartían canastas de alimentos a las familias para que las vayan a retirar, y en ese momento se entregaban tareas y correcciones.

conectaba la mitad, incluso hay familias que se perdieron por completo (...) El poder conectarse o enterarse de lo que tenían que hacer era un problema recurrente porque siempre era difícil que cualquiera consiguiera un dispositivo o los datos o la conexión necesaria para el meet." (ver anexo 3, entrevista 1, pregunta d.2 y d.3)

Por otro lado, el entrevistado 2 explicó que gran parte de los alumnos se conectaban desde dispositivos móviles y que fue clave la red familiar o de vecinos que armaban las familias para que los chicos pudieran tener clases. Por más que se tardó mucho en retomar las clases o conectar a las familias de alguna forma, sólo hubo casos puntuales de chicos que no pudieron contactarse en ningún momento y eso se lo atribuye principalmente a la iniciativa de las familias. Sin embargo, el principal problema lo identifica en qué, más adelante, se dieron cuenta que los chicos no estaban aprendiendo lo que pensaban que sí y que este sistema no era tan efectivo como pensaban.

Por último, el caso del colegio de la entrevistada 3 difiere bastante de los dos anteriores porque hasta mayo los alumnos de este colegio prácticamente no tuvieron clases de ningún tipo.

"Recién para el mes de mayo se abrió por Facebook un medio para comunicarse con las familias. Ahí fue el primer contacto. La mayoría del barrio no tiene conexión, y los que tienen teléfonos no tienen datos entonces no podían bajarse nada (...). Cuando recién nos empezamos a contactar con las familias, en mayo, igualmente del 30% de los chicos no se sabía nada, y el resto del 70% era subir un video con actividades y cada uno lo veía cuando podía. Y por hay comentaban si ya lo habían hecho. Era muy poca la respuesta a tal punto que se organizó un encuentro para sostener emocionalmente a los docentes." (ver anexo, entrevista 3, pregunta d.1 y d.2)

Esta entrevista expone un caso en el que no se puede partir de la base que es la infraestructura *hardware* necesaria para poder acceder al contenido. Además (aunque en la siguiente sección se indagará más al respecto), esta maestra explica que en muchos casos sí se tenían teléfonos pero o los datos no alcanzaban o los padres priorizaban otros usos.

Estos últimos ejemplos retoman lo expuesto por DiMaggio y Hargittai (2001): la brecha digital se nutre no sólo por una falta de acceso, sino por una falta de diversos factores que habilitan el uso eficiente de las tecnologías. Por más que la gran mayoría de los colegios tenían (en mayor o menor medida) acceso a dispositivos tecnológicos tanto por cuenta personal como por asistencia del colegio o del Gobierno, lo que determinaba la continuidad de las clases era la conectividad proveniente del WiFi de los hogares o de los datos móviles de los móviles de los papás. Además, es importante destacar las fuentes por las cuales las familias reciben las actividades. Mientras que los colegios de élite utilizan plataformas propias de la escuela que los chicos consumen a través de computadoras o tablets, los entrevistados de los colegios de bajos recursos explican que de a poco descubrieron que la mejor forma de llegar a las familias era a través de Facebook o Whatsapp desde los dispositivos móviles de los padres.

5.4 Comunicación y apoyo familiar

La brecha digital proviene no sólo de una falta de acceso, sino de una falta de un sistema de acompañamiento del sujeto, amplio y complejo, que promueva la alfabetización tecnológica (Mendoza, Crespo, Nuno & Simoes, 2015). En base a esto, y tal como lo explican los entrevistados, el compromiso de la familia del alumno fue crucial para acompañar el proceso de aprendizaje durante la pandemia.

Lo que reflejan las entrevistas a los maestros de colegios de élite no es sólo una importante presencia de los padres, sino incluso una demanda constante. Estas tres entrevistas reflejan la comunicación frecuente con los padres y la disponibilidad de los medios para hacerlo (mails o llamadas telefónicas). Además, la entrevistada 4, por ejemplo, cuenta que es una escuela que escucha mucho a los padres al punto de adaptar los contenidos semana a semana para poder responder a las necesidades que les transmitían las familias. Por su parte, la entrevistada 5 también habla de esto y explica que "la ansiedad de los papás era mayor a la de cualquier actor escolar." (ver anexo 3, entrevista 5, pregunta d.6). Eran muy puntuales los casos, si es que los habían, de chicos que no asistían a las clases y por lo general acudían al diálogo con los padres. Incluso, los casos de ausencias de chicos muchas veces eran porque aprovechan el desconocimiento de los padres sobre las actividades educativas para poder faltar a clase. Si es que el diálogo con las familias generaba algún tipo de problema definitivamente no era por su escasez sino por las demandas de los padres para con las escuelas y los docentes: "al tener muchos recursos y las familias esperar mucho de la escuela, no hubo ni un día para frenar y pensar cómo planear todo" (ver anexo 3, entrevista 4, pregunta d.5)

Al igual que lo que explican Costa, Zamora & Gutiérrez (2003) en su investigación, las entrevistas a los maestros de colegios de bajos recursos nos ejemplifican situaciones en las que el rol de contención de la escuela no puede separarse del objetivo educativo de la institución. A diferencia del caso de los colegios de élite, las relaciones que se entablaron entre cada escuela y las familias no pueden englobarse dentro de un conjunto de características. Es decir, las entrevistas exponen dos distintos escenarios: la entrevista número 1 pudo mantener cierto contacto a partir de las canastas familiares, aunque destacó que hubo

familias que se perdieron pero que estas eran por lo general aquellas que ya estaban ausentes previo a la pandemia; el segundo entrevistado aclara desde un principio que los chicos en su mayoría tenían contención familiar o algún tutor que respondía para ellos, y esto se notaba en el comportamiento, las actitudes y el rendimiento académico; por último, la entrevista 3 explica que el problema de raíz, más allá de la conectividad, tenía que ver con un factor particular: "hay un problema que tiene más que ver con el punto de vista cultural: para muchas familias la escuela no era una prioridad." (ver anexo 3, entrevista 3, pregunta d.3).

Un artículo publicado por La Nación (2021) expone la "tragedia de desigualdad" que se está gestando durante la pandemia. Este artículo, titulado "Cristian se educa por WhatsApp, Santi, por computadora" recorre un día en la vida de dos chicos de secundaria y hace un particular hincapié en los medios por los que se generaba un contacto entre los colegios y los alumnos y sus familias. Las entrevistas dejan en evidencia que es muy importante destacar los canales por los cuales se comunicaban con los padres: mientras que los colegios de élite frecuentaban mails o llamadas puntuales y teniendo clases sincrónicas, los colegios de bajos recursos vieron más efectivos canales un tanto más informales: Facebook o Whatsapp.

El proceso de adaptación de los chicos de la escuela de la entrevista 3 se entiende a partir de la contextualización que nos da la maestra. La educación, para muchas familias, no era un valor fundamental, la ausencia de contención era un problema latente (incluso, muchos de los padres de los chicos de la 1-11-14 se encontraban ausentes o presos). Si bien el contexto de cada familia es profundamente complejo -por los distintos desafíos no sólo a nivel educativo de los niños sino las propias conflictivas sociales que una familia puede tener que atravesar-, los docentes sí resaltan el componente prioritario (o no prioritario) que se le puede atribuir a la educación. Esto se ve en uno de los problemas que explica la entrevistada: la excusa por el

incumplimiento de tareas que les enviaban los docentes vía Facebook recaía en la supuesta falta de datos móviles, y esas mismas semanas las profesoras veían que los parientes subían videos o compartían fotos, esto refleja un problema no sólo vinculado a la brecha digital, sino también el rol que ocupa la educación en las familias y la prioridad que se le da a la educación dentro de ellas.

Entonces, el problema de conectividad es evidente e irrefutable, pero todos los maestros coinciden en que hay un componente atado a la cultura de las familias que innegablemente estaba afectando en la posibilidad de continuar con las clases. Siguiendo la línea de Meo (2013) en la que se entiende que el éxito educativo está atado a los recursos culturales incorporados por el individuo y la familia, el entrevistado 2 resume un hallazgo muy fuerte de estas entrevistas: "la escuela es contención, sí. Igualmente, la escuela no cumple la función principal en la vida del chico, pero hace lo mejor que puede. Por más buena escuela que sea, no reemplaza la familia (...)" (ver anexo 3, entrevista 2, pregunta b.1)

5.5 Capacitación de docentes

Uno de los conceptos que ayuda a comprender la base de esta investigación es la de "fracaso escolar" (Perez, 2015). Los hallazgos se vinculan de una manera estrecha con esta definición al reconocer a los docentes y la institución educativa como un agente fundamental dentro del proceso de aprendizaje de un niño.

La capacitación y acompañamiento del cuerpo docente se presentó como uno de los ejes fundamentales para poder evaluar la efectividad de las clases durante la pandemia. En el caso de los colegios de élite, agregado a lo que ya se vió en el punto 5.1, los docentes contaban no

solamente con capacitaciones en todo lo que es tecnología en momento previo a la pandemia, sino que también el acompañamiento durante la adaptación fue distinto. La entrevista 4 ejemplifica no sólo la cuestión de la capacitación previa al estar familiarizados con varias (aunque no todas) de las herramientas, sino un acompañamiento semanal para los docentes donde se los capacitaba continuamente. Mismo fue el caso de la entrevista 5, pero agregó algo más: contaban con un departamento de tecnología en el colegio que se destinó no sólo a solucionar problemas con las familias, sino a responder (muy rápido) a las preguntas de los docentes. Además, se generaban lo que llamaron "encuentros de desarrollo profesional" gestionados por los directivos del colegio, reuniones semanales del cuerpo docente para estimular el trabajo colaborativo y solucionar problemas recurrentes. Por último, agregó que existieron capacitaciones con gente externa, cuyo éxito fue evidente dado que señaló que "la capacitación que se nos dio fue efectiva porque gente que no tenía idea se adaptó bastante bien." (ver anexo 3, entrevista 5, pregunta d.7)

Otro fue el escenario en el que los colegios de bajos recursos acompañaron a los docentes. Si bien las 6 entrevistas comparten el trabajo colaborativo como un factor fundamental, las posibilidades de la institución para brindar herramientas a los docentes fue distinta.

El caso de la entrevista 1 y 2 se asemejan. Si bien el entrevistado 2 tuvo más contacto con clases sincrónicas durante la pandemia, ya sea por parte de INTEC o Telefónica respectivamente, ambas instituciones recibían capacitaciones no tan frecuentes por estos organismos. En definitiva, ninguno de los dos entrevistados destaca un gran conocimiento previo o capacitación durante el proceso de adaptación, pero sí hacen hincapié en la ayuda mutua entre docentes como clave para el éxito. Por último, la entrevista 3 ilustra una escena en la que la frustración era un habitué en todos los maestros. Al no poder dar clases, e incluso

no tener contacto con casi ninguno de los alumnos (ni siquiera después de mayo cuando comenzaron con las consignas vía Facebook) el clima que se vivía era desalentador. La dirección, ante la falta de respuestas de las familias, incluso organizaba encuentros de contención emocional para los docentes, festejando cumpleaños, para verse, hacer cosas más recreativas. Más allá de qué nivel de capacitación tenían, eran pocas las veces que podían poner en práctica esto. La entrevistada 3 señaló la motivación como el mayor desafío que tuvo durante la pandemia, explicó que "era re triste no poder entender qué era de la vida de la mayoría de los chicos, y la impotencia por no poder llegar. La gestión de los directivos intentó sostener a estos docentes que estaban desmotivados, los más grandes eran los que menos le encontraban la vuelta y los jóvenes les daban recursos. La colaboración y el sostén mutuo fue fundamental." (ver anexo 3, entrevista 3 pregunta d.8). Esto nuevamente retoma el concepto de fracaso escolar al vincular esto como un "proceso de exclusión social, con la presencia de factores institucionales (...). El fracaso de la institución escolar se representa en el fracaso del docente quien vive frustración y desgaste, lo cual afecta su funcionamiento." (Perez, 2015, p.8).

Más allá de las diferencias, si hay algo que todas las entrevistas tuvieron en común es el hecho de que el esfuerzo docente y el trabajo en equipo fueron fundamentales para poder atravesar los distintos desafíos. Como dijo la entrevistada 5, "la gran fortaleza del colegio fue el trabajo colaborativo" (ver anexo 3, entrevista 5 pregunta d.4).

5.6 Rol e incidencia del Gobierno

En un contexto en el que el tener conectividad se califica para muchos como un derecho fundamental (Restrepo Tamayo & Gomez Agudelo, 2020), el rol del Gobierno como actor se

torna decisivo para muchas escuelas que no tienen sus propios medios para ser parte de la digitalización. Mientras que para ciertos colegios el Estado se considera ajeno a esta cuestión, para otros puede significar un camino para conseguir los recursos necesarios.

Las entrevistas a los maestros de escuelas de élite no ponen su foco en el rol del Gobierno. Ninguno de los docentes profundizó en el contacto que tuvieron con el Estado, y menos aún en términos de ayuda para acceder a la tecnología. Lo que sí mencionaron los entrevistados 5 y 6 fue que recibieron el ATP, un subsidio para aquellas instituciones que se vieron afectadas por la pandemia; pero esto se remite únicamente a contribuir en el pago de los sueldos de los docentes. Por otro lado, si bien ninguno tenía un vínculo estrecho con el gobierno o expresaron necesitar su ayuda, las entrevistadas 4 y 5 mencionaron recibir ayuda de donantes para la obtención de ciertos recursos tecnológicos. Si bien esto no deja de ser una alternativa proveniente del sector privado, es importante destacar que sí necesitaron ayuda externa en cierta medida.

En contraposición, los entrevistados que trabajaban en colegios de bajos recursos, sean públicos, privados parroquiales o con cuota mínima, sí ejemplifican una profunda necesidad de ayuda estatal para poder sortear los desafíos que implicaba dar clases durante la pandemia. Como ya mencionamos, de las tres entrevistas una sola estaba recibiendo ayuda por parte del INTEC dado que era la única que cumplía las características de una escuela 100% estatal, pero eso no elimina el hecho de que las otras dos también se encontraban en una situación de desamparo. En el caso de la entrevista 2, la ayuda externa que recibieron fue por parte de una empresa del sector privado, nada por parte estatal porque "se pidió en varias ocasiones y no hubo respuesta. Hay personas que se dedican a buscar donaciones. El gobierno se circunscribe en todo caso, pero no. Hay un plan gubernamental que entregan computadoras

desde el Ministerio pero como nosotros no somos una escuela pública en el 100%, no entrábamos en esa categoría" (ver anexo 3, entrevista 2, pregunta c.4). La entrevista 3 es un caso similar: dependían del Estado y de la Iglesia en un 50% cada uno, pero la ausencia fue de ambas partes. El Gobierno no los incluía dentro del Plan Sarmiento y la Iglesia no apareció en todo el transcurso de la pandemia. Lo único que sí menciona la entrevistada fueron unos cuadernillos que llegaron por parte del Estado pero pasado mitad de año. "No nos ayudaron en nada, a tal punto de que dos coordinadoras fueron a recorrer el barrio para buscar personalmente a las familias y ver el paradero de los chicos." (ver anexo 3, entrevista 3, pregunta d.9).

Por último nos encontramos con el único caso de las 6 entrevistas que sí se circunscribe dentro del rango de escuelas estatales que recibían asistencia por parte del Ministerio de Educación de la Ciudad. El INTEC se había ocupado de repartir las computadoras correspondientes e incluso de capacitar a la institución en su uso. De hecho, la entrevistada 1 remarca que "(...) muchas veces es bastante eficiente todo. El otro día se fue el WiFi y vino un pibe del Ministerio de Educación rapido". Además de esto, recibieron los cuadernillos estatales. Sin embargo, hay algo más que resaltar de lo que cuenta la entrevistada: muchas editoriales privadas disponibilizaron contenido digital que antes no estaba. Hubo una gran colaboración por parte de las editoriales para facilitar el acceso a "contenedores digitales" que ofrecen material gratuito que antes no se podía conseguir. Esto muestra, incluso en el caso que más intervención estatal tuvo, que el involucramiento del sector privado también podía hacer una diferencia.

6. Discusión

A lo largo de este apartado se profundiza sobre tres factores que, de acuerdo con las entrevistas realizadas, fueron determinantes a la hora de analizar la eficiencia de cómo fue la adaptación al sistema remoto de clases. Los tres factores condensan la información recaudada en los hallazgos y responden a la pregunta de investigación: ¿Cuáles fueron los factores que influyeron en el proceso de adaptación a la enseñanza remota durante la pandemia por covid-19 en una escuela de élite y en una escuela de bajos recursos de la Ciudad de Buenos Aires? A continuación, se presentan estos 3 factores:

6.1 Temporalidad de acceso a hardware y conexión

El primer punto hace hincapié con la temporalidad de acceso tanto a *hardware* como conexión a Internet. Es importante destacar que este factor no se refiere únicamente al tiempo presente en el cual las escuelas tuvieron que adaptarse, sino a un proceso evolutivo de inclusión de tecnología, capacitación, desarrollo de infraestructura, etc., que venía mucho antes de comenzar la pandemia. Por eso, es importante distinguir la accesibilidad previa a la pandemia y durante la pandemia con la que contaban las escuelas. En una primera instancia, el contacto previo con las TIC por parte de las respectivas escuelas y sus integrantes sentó una base para la cual encarar los desafíos que iba a traer la pandemia. Todas las instituciones tenían consciencia de que el avance tecnológico iba a atravesar la educación y que el conocimiento digital era algo que debía cubrirse dentro de la escuela. Sin embargo, por más que todos los entrevistados explicaron que era algo discutido dentro de las paredes de la institución, no todos podían poner en práctica la iniciativa porque muchas veces no llegaban ni siquiera a cubrir otro tipo de necesidades "básicas", dejando en segundo lugar la

incorporación de prácticas digitales. Mientras que las escuelas de élite estaban desarrollando proyectos concretos que incentivaban la tecnología en el aula, para las escuelas de bajos recursos esto se veía como un posible (y muchas veces poco probable) agregado. Estos proyectos estaban centrados no solamente en incorporar materias como computación sino también se describía cierto estímulo por parte de los directivos para que todos los docentes puedan incorporar herramientas digitales en sus materias. Consecuentemente, esto no sólo familiarizaba a los alumnos con las tecnologías sino que preparaba a toda la institución: los docentes, el desarrollo de plataformas educativas particulares de la escuela, la cultura general con tendencia digital.

Por otro lado, la accesibilidad tanto a dispositivos como a conexión de Internet durante la misma pandemia fue, indiscutiblemente, determinante. En cuanto a acceso a hardware, las distinciones fueron una vez más, notables: en las escuelas de élite la mayoría de los padres eran capaces de proporcionar a sus hijos las herramientas necesarias para tener clases virtuales e incluso sincrónicas. Además, según los entrevistados provenientes de escuelas de élite, las instituciones también colaboraron con las familias o docentes que necesitaron ayuda al disponibilizar los recursos de la escuela. Por otro lado, el caso de las escuelas de bajos recursos era notablemente diferente. Los alumnos no tenían en su mayoría acceso a una infraestructura *hardware* adecuada y en la mayoría de los casos dependían del teléfono móvil de los padres. Adicionalmente, la conexión a WiFi terminaba de definir la posibilidad de cada alumno de continuar con el ciclo lectivo. No era únicamente poseer un dispositivo sino poder tener conexión para recibir el contenido, tal como explicaban DiMaggio y Hargittai (2001). A tal punto que incluso no hubo mucha diferencia con la escuela estatal que en su mayoría tenía a sus alumnos con computadoras otorgadas por el Plan Sarmiento: si no tenían WiFi -como en el gran porcentaje de los casos-, de nada servían las computadoras.

Los diferentes escenarios en términos de accesibilidad a *hardware* y conexión WiFi llevaban a las escuelas y sus respectivas familias a incorporar distintos medios de comunicación durante la pandemia. Mientras que las escuelas de élite se comunicaban vía mail, llamados o plataformas digitales, las escuelas de bajos recursos encontraron en redes sociales el medio más efectivo para llegar a las familias. Esto sugiere no sólo una distinción en términos del medio, sino del canal por el cual se generaba, distribuía y corregía el contenido académico para cada alumno. Se distinguió que las Redes Sociales tenían mucha más llegada a los sectores vulnerables que cualquier otro tipo de medio más idóneo.

Según lo explicado por los docentes entrevistados y sumando el marco teórico, cada canal implicaba una lógica distinta y conllevaba un nivel de eficiencia distinto, favoreciendo siempre a aquellos que tenían más que sólo Whatsapp o Facebook para contactarse.

6.2 Red de contención

Un factor determinante a la hora de garantizar la continuidad del ciclo lectivo durante la pandemia tuvo que ver con el respaldo que tenía la institución y sus integrantes. Se pudo ver que tanto colegios de bajos recursos o de élite, de gestión privada, pública o mixta, todas en alguna medida requirieron de un actor externo que colabore para la obtención de los recursos necesarios para seguir educando a sus alumnos. Sin embargo, estos actores difieren entre sí en términos de recursos o del origen de su gestión (organizaciones privadas, donantes o Gobierno), además de que el acceso a estos contactos variaba entre las escuelas.

El caso de los colegios de bajos recursos expone una situación en la que se genera cierto "bache". Es decir, en el caso del Plan Sarmiento, al otorgarle computadoras a los colegios que

tenían el 100% de gestión pública, se dejaba de lado a aquellos que igualmente eran de bajos recursos pero que no entraban en esta categoría. Consecuentemente, dado que el Gobierno únicamente respalda a los colegios que cumplían con esta cualidad, se generaba una ausencia estatal o un "bache" que dejaba a colegios de bajos recursos sin gestión completamente pública a la deriva o en necesidad de conseguir recursos por sus propios medios porque el Estado se encontraba ausente en ese segmento, por más que era igual de necesario. Por eso, la actualización de las políticas públicas a las necesidades actuales podría verse como una problemática urgente (Mendoza, Crespo, Nuno, Simoes, 2015). Si bien el Plan Sarmiento no significó una gran diferencia durante la pandemia, sí hay que señalar que los colegios públicos tienen un actor de contención al cual recurrir: el INTEC. Otro era el caso de los dos colegios de bajos recursos con gestión mixta. Por un lado, uno de esos colegios encontró cierto refugio en un plan llevado a cabo con el sector privado al obtener ayuda por parte de una empresa de tecnología y comunicación (Telefónica). Finalmente, aquel colegio que contaba con la ayuda de la Iglesia explicó que no encontraron la ayuda que necesitaban, y los resultados en la adaptación al sistema remoto de este colegio fueron desfavorables.

Las entrevistas evidencian la necesidad de tener un actor que ampare al colegio: la contención por parte de un agente externo era fundamental. Los resultados en términos de adaptación por cada una de las escuelas reflejan un paralelismo con su situación con el "actor de contención" correspondiente. Por eso, aquellos colegios que tenían un actor presente que respondía ante las demandas de los alumnos y docentes lograron tener una mejor adaptación a las clases remotas (como, por ejemplo, los colegios de élite que contaban con la colaboración de donantes), mientras que los que tenían una menor participación con sus "actores de contención" mostraban un deterioro correspondiente al nivel de cercanía en su relación.

En efecto, este factor resalta algo muy importante: más allá del poder adquisitivo de la institución, gran parte de la eficiencia de la misma dependía no sólo de los recursos económicos sino de su red de contactos y ayuda externa.

6.3 Apoyo familiar

Si hay algo en el cual coincidieron todas las entrevistas fue en resaltar el rol de la familia como fundamental para el desempeño de los alumnos. Si bien en la mayoría de las escuelas de élite los problemas eran menos frecuentes porque por lo general no se presentaban problemas de acceso a recursos, los entrevistados sí reflejaron que la presencia o ausencia de los padres era fundamental para que se haga un seguimiento del desempeño de los alumnos.

Por otro lado, en cuanto a los colegios de bajos recursos, se mencionó en varias ocasiones el rol que tenía la escuela en la familia y la prioridad que se le daba a la educación del estudiante como una base para garantizar la continuidad educativa. Si retomamos lo que sostenían Bourdieu y Passersons (1964), cada estudiante entabla un vínculo con la educación de forma diferente y dependiendo de su lugar de origen. La carga cultural que traen consigo juega un rol fundamental a la hora de insertarse en el sistema educativo. Partiendo de la base en la se entiende que cada situación es compleja y que la pandemia tuvo efectos heterogéneos y diversos en cada una de las familias, también se puede analizar la situación de falta de datos móviles que fueron utilizados para cuestiones personales de los padres como otro obstáculo entre el alumno y su educación.

7. Conclusión

Esta investigación presenta los resultados de 6 entrevistas realizadas a docentes de colegios primarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 3 de ellos integrantes de las escuelas denominadas de "élite", y 3 de ellos integrantes de colegios de bajos recursos. Si bien la cantidad de entrevistas no corresponde a un número alto y las conclusiones no se consideran representativas de la población en general, esta tesis busca ser una primera aproximación a la situación que se vivió en las escuelas a partir del ASPO y de la suspensión de clases presenciales. Se busca colaborar al desarrollo de preguntas y debates que giran en torno a la problematización de estas temáticas.

Aunque a nivel general se pueden ver los dos escenarios contrapuestos, los resultados de las entrevistas reflejan no sólo una diferenciación entre ambas categorías de escuelas, sino que también se perciben las individualidades de las mismas dentro de los propios grupos de instituciones educativas. Consecuentemente, se concluye que los factores de mayor influencia para determinar la efectividad de la institución y sus integrantes para garantizar la continuidad educativa durante la pandemia a través del sistema remoto de clases tuvieron que ver con la accesibilidad tanto a *hardware*, conexión a internet y habilidades preexistentes; red de contención para garantizar los recursos y las capacitaciones (ya sea sostén gubernamental o actores privados); y la prioridad otorgada a la educación por parte de las propias familias que integran la escuela.

Futuras investigaciones deberían centrarse en entender cómo contribuir con la reducción de estos problemas y cuáles serían las políticas públicas que puedan acompañar estos cambios.

8. Bibliografía

Ames, M. G. (2016). *Learning Consumption: Media, Literacy, and the Legacy of One Laptop per Child*. *Information Society* 32(2):85–97

Ascorra Costa, P., Arias Zamora, H., Graff Gutiérrez, C. (2003). *La Escuela como Contención Social y Afectiva*. *Revista Enfoques Educativos*: Viña del Mar, Chile.

Benkler, Y. (2006). *The Wealth of Networks: How Social Production Transforms Markets and Freedom*. Yale University Press. Cap. 1.

Bourdieu, P. (2003). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. SIGLO XXI Editores.

Universidad de la Empresa. (2020). *Informes de opinión Pública CIS UADE-VOICES! El sistema educativo argentino*. (N.º 12).
<https://www.uade.edu.ar/media/zm1bl4sm/informe-cis-2020-n-12-educaci%C3%B3n.pdf>

Cristia, B. J., Ibarra, P., Cueto, S., Santiago, A., Eugenio Severín, E. (2017). *Technology and Child Development: Evidence from the One Laptop per Child Program*. *American Economic Journal: Applied Economics* 9(3):295–320.

Cerletti, L. (2010). *Familias y escuelas un abordaje etnográfico de una relación en contextos de desigualdad*. Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires: Buenos Aires.

DiMaggio, P., & Hargittai, E. (2001). *From the 'Digital Divide' to 'Digital Inequality': Studying Internet Use as Penetration Increases*. Princeton Center for Arts and Cultural Policy Studies, Working Paper, 15(15).

Da Silva Ramos, M. E., López Gallego, L., (2015). *Pensando el "Plan Ceibal" desde la perspectiva de la Acción Pública y la Teoría del Actor-Red*. 14(1).

Escandell Montiel, D. (2017). *Alfabetismo digital en la enseñanza de segundas lenguas : Espacios para una educación adaptada a las necesidades comunicativas de nuestra época*. Doblele : Revista De Lengua Y Literatura.

Gessaghi, V. (2013). *Familias y escuelas: construcción del sentido de la educación y de la escolarización en la clase alta argentina*. RUNA, Revista del Instituto de Ciencias Antropológicas 34 (1): 73–90.

Kraemer, K., Dedrick, J., & Sharma, P. (2009). *One Laptop Per Child: Vision vs. Reality*. Association for Computing Machinery. Communications of the ACM, 52(6), 66-73.

Mateu, M., Cobo, C., & Moravec, J. (2018). *Plan Ceibal 2020: Future scenarios for technology and education—the case of the Uruguayan public education system*. *European Journal of Futures Research*, 6(1), 1-12.

Méndez, A. (2013). *El colegio. La formación de una elite meritocrática en el Nacional Buenos Aires*. Buenos Aires: Sudamericana.

Mendonça, S., Crespo, N., & Simões, N. (2015). *Inequality in the network society: An integrated approach to ICT access, basic skills, and complex capabilities*. *Telecommunications Policy*, 39(3–4). <https://doi.org/10.1016/j.telpol.2014.12.010>

Meo, A.I. (2013). *Habitus escolar de estudiantes de clase media en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires*. *Revista de Política Educativa*, 1(1), 21-49.

Oxford Internet Institute (2009) *State of the art report: Internet development across the decades*. Inglaterra.

Pérez, M. (2015). *La situación del fracaso escolar en contextos vulnerables: Aportes desde la Psicología Comunitaria*. Montevideo: Universidad de La República.

Pittaluga, L., & Rivoir, A., (2012). *One laptop per child and bridging the digital divide: The case of plan CEIBAL in Uruguay/ Proyectos 1 a 1 y reducción de la brecha digital: El caso del plan Ceibal en Uruguay*. *Information Technologies and International Development*, 8(4), 145.

Restrepo Tamayo, J. F. & Gómez Agudelo, D. G. (2020). *La conectividad digital como derecho fundamental en Colombia*. Revista De Direito, Estado E Telecomunicações, 12(1), 113-136.

Ziegler, S. (2017). *Personalization and Competition in Elite Schools in Buenos Aires: School Strategies for the Production and Legitimization of Dominant Groups*. Journal of Education and Work: Knowledge, Skills and Dispositions. The Socialisation and 'training' of Elites 30.2. Web.

Páginas web o artículos

Argentinos por la Educación. (2021). *Panel de indicadores: Tasa neta de matriculación*.

https://argentinosporlaeducacion.org/indicador/primario_secundario_superior/2/Tasa%20neta%20de%20matriculaci%C3%B3n/kog6ri

Argentinos por la Educación. (2021). *Panel de indicadores: ONE - Aprender*.

https://argentinosporlaeducacion.org/indicador/primario_secundario_superior/20/ONE%20-%20Aprender/aba5qz

Argentinos por la Educación. (2021). *Panel de indicadores: Tasa de repitencia*.

https://argentinosporlaeducacion.org/indicador/primario_secundario_superior/5/Tasa%20de%20repitencia

Argentinos por la Educación. (2021). *Panel de indicadores: Tasa de promoción efectiva.*

https://argentinosporlaeducacion.org/indicador/primario_secundario_superior/6/Tasa%20de%20promoci%C3%B3n%20efectiva

Buenos Aires Ciudad. (2021). *INTEC.* buenos aires gob.

<https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/escuelas/educaciondigital>

Doughty, R. (2021). *The future of online learning: the long-term trends accelerated by Covid-19.* The Guardian.

<https://www.theguardian.com/education/2021/feb/16/the-future-of-online-learning-the-long-term-trends-accelerated-by-covid-19>

Universidad de

Fernandez, M. (2020). *Fernando Reimers, profesor de Harvard: “La pandemia desnudó las formas autoritarias de los sistemas educativos”.* Infobae.

<https://www.infobae.com/educacion/2020/05/10/fernando-reimers-profesor-de-harvard-la-pandemia-desnudo-las-formas-autoritarias-de-los-sistemas-educativos/>

Fernández, M. (2020). Informe oficial: la educación a distancia durante la pandemia mostró una fuerte brecha entre escuelas públicas y privadas. *Infobae.*

<https://www.infobae.com/educacion/2020/07/30/informe-oficial-la-educacion-a-distancia-durante-la-pandemia-mostro-una-fuerte-brecha-entre-escuelas-publicas-y-privadas/>

/

Gasalla, J. (2012). «Un año en un colegio de élite equivale a tres en una escuela pobre».

Infobae.

<https://www.infobae.com/2012/09/21/671822-un-ano-un-colegio-elite-equivale-tres-una-escuela-pobre/>

One Laptop Per Child. (2021) .Mission | One Laptop per

Child. <http://one.laptop.org/about/mission>

WhatsApp vs. computadora. La nueva grieta educativa y su tragedia de desigualdad. (2021).

LA

NACIÓN.

<https://www.lanacion.com.ar/sociedad/whatsapp-vs-computadora-la-nueva-grieta-educativa-y-su-tragedia-de-desigualdad-nid29052021/>

Universidad de
San Andrés

9. Anexos

9.1. Misión de One Laptop Per Child

"The mission of One Laptop per Child (OLPC) is to empower the children of developing countries to learn by providing one connected laptop to every school-age child. In order to accomplish our goal, we need people who believe in what we're doing and want to help make education for the world's children a priority, not a privilege."

- Fuente: One Laptop Per Child. (2021). *One Laptop per Child (OLPC): Mission*.

<http://laptop.org/en/vision/mission/>

9.2. Acceso a computadoras en hogares de Uruguay

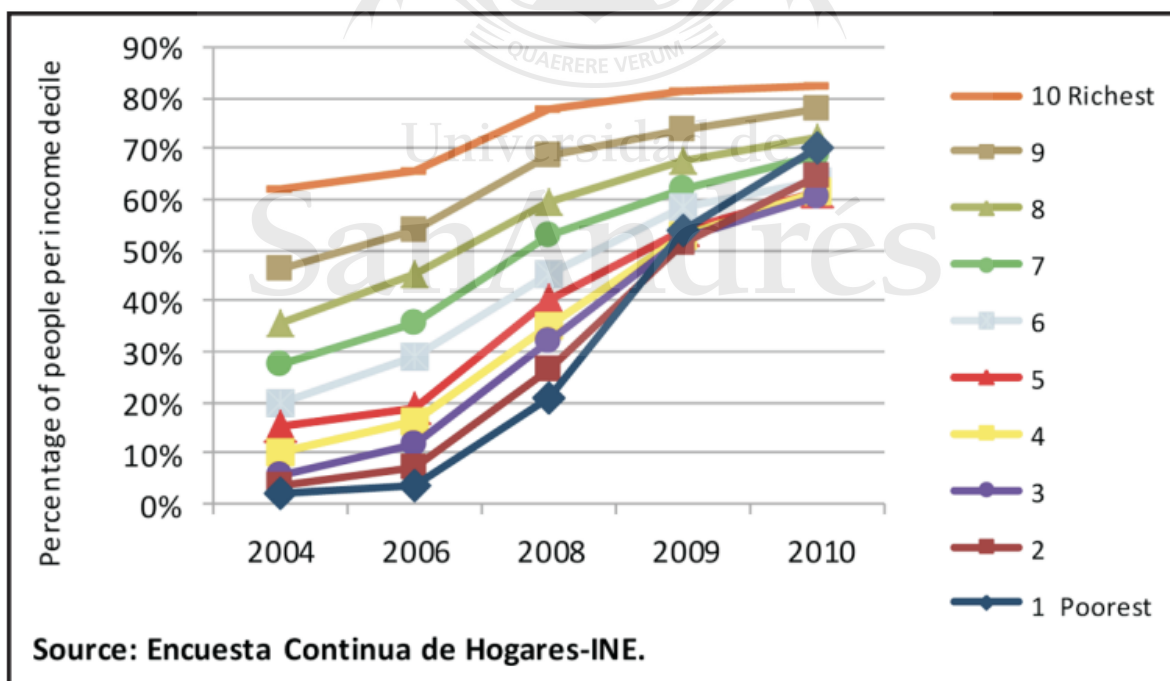


Figure 1. Access to computers at households. Percentage of people in each per capita income decile (without leasing value, excluding rural locations and towns with a population of less than 5,000).

Fuente: Investigación de Pittaluga, L., & Rivoir, A., (2012). *One laptop per child and bridging the digital divide: The case of plan CEIBAL in Uruguay/ Proyectos 1 a 1 y reducción de la brecha digital: El caso del plan Ceibal en Uruguay.*

9.3. Entrevistas

9.3.1 Colegios de bajos recursos

Entrevista 1

a. Detalles entrevistado/a

a.1 ¿Cuántos años tiene?

42

a.2 ¿Hace cuántos años ejerce como docente?

18

a.3 Edad de alumnos

4to grado

a.4 ¿Dónde está ubicada la escuela/s donde trabaja?

Zona sur, barracas.

b. Condiciones de la escuela y sus integrantes

b.1 ¿Podrías darnos un resumen del contexto de la escuela? ¿Cómo es la situación socioeconómica de los alumnos? ¿Cómo es el contexto de la institución, los profesores?

Los chicos son de familias de muy bajos recursos, algunos no es que viven en la calle pero son cartoneros, juntan basura.

Con las familias hay muchos chicos que traen los papas y el vínculo se genera a la mañana o cuando los buscan, pero a través de cuadernos y las "canastas familiares", que eso es relativamente nuevo por la pandemia, son canastas con comida y ayuda para la situación de las familias. No está dividido lo pedagógico de la contención que la escuela hace por default, de ahí surgieron las canastas. Cuando no había pandemia, en una escuela de doble jornada los chicos desayunaban y almorzaban en la escuela y eso por pandemia se cortó entonces se les da a las familias el bolsón de canasta familiar. Es una escuela pública que depende 100% del Estado. Los profesores hay de todo tipo, tenés algunos que tienen una situación económica y otro peor. Hacemos lo que podemos para que esto no afecte en nada a la hora de dar clases.

c. Tecnología/recursos pre pandemia

c.1 En cuanto a los estudiantes, ¿contaban, los alumnos, con computadoras en las escuelas? ¿Se podían llevar estas computadoras a las casas? ¿Cuáles eran las principales funciones con las que usaban los niños estas herramientas?

Hay una sala de computación que está coordinada por gente de INTEC y a partir de cuarto grado tienen una computadora otorgada por el Plan Sarmiento. El tema fue que muchos chicos todavía no habían accedido a esas computadoras que les da el plan. En la escuela tenían la materia de "computación" que ahora creo que se le dice TIC, una vez por semana. En principio se las podían llevar a las casas firmando una especie de comodato que se las quedan por un tiempo y después las devuelven. Las usaban para varias cosas. Para tanto tarea o yo los veía jugar en algunos recreos incluso dentro del colegio.

c.2 A nivel institucional, ¿había materias vinculadas al uso de herramientas tecnológicas? ¿Qué rol crees que ocupaba la tecnología/recursos tecnológicos dentro de la escuela antes de la pandemia? ¿Había alguna incidencia tecnológica dentro de la cultura del colegio?

El Plan Sarmiento era transversal, se usaban en todas las materias. Inclusive, en algunas escuelas ya se estaba usando la plataforma Ed Modo, Mi escuela, Classroom, para seguir lo que se empezó a hacer bi-modal. El docente tiene una computadora de plan sarmiento y cada alumno su computadora. Hubo primero compus y después tablets. Estas tablets no salían de la escuela. A partir de 4to grado era para todos pero no todos llegaron a eso. Pero, en pandemia, sí se les dio computadoras que se preguntaran. No había computadoras con proyector ni nada en las aulas, sólo teníamos las del Plan Sarmiento.

c.3 ¿Contaban con capacitaciones para los docentes para usar este tipo de herramientas? ¿Cómo crees que era el conocimiento o habilidades tecnológicas de los docentes/la institución antes de la pandemia?

Se daban clases del blog institucional, todo dictado siempre por parte de INTEC. Los profes algunos elegíamos dar más clases con computadora y otros no, los más grandes sobre todo a veces ni las usábamos. Nos pasamos tips cuando vemos algún recurso bueno, pero así como capacitación únicamente por parte de INTEC y cada tanto.

c.4 A nivel gubernamental, ¿formaban parte de algún plan gubernamental que estimule el uso de las tecnologías en las aulas y por fuera de ellas? ¿Alguna vez habían recibido ayuda gubernamental para incorporar tecnologías para el aprendizaje de los niños o la capacitación de los docentes?

Sí, como ya hablamos, INTEC que es parte del Ministerio de Educación de la Ciudad. La verdad, muchas veces es bastante eficiente todo. El otro día se fue el wifi y vino un pibe del Ministerio de Educación rápido. Las primarias solo INTEC.

d. Adaptación: primer impacto

d.1 ¿Cuánto tiempo pasó desde que se anunció la transición a un sistema remoto hasta que se puso en práctica las clases virtuales?

Primero se intentó conectar a las familias de cualquier manera: whatsapp, mail, teléfono, y hacer un seguimiento de las familias para que nadie quede afuera. 15 a 20 días hasta que se armó todo y empezamos de nuevo. Igual hubo familias que se perdieron completamente, la mayoría eran las que ya venían teniendo problemas desde antes de la pandemia.

d.2 ¿Todos los niños pudieron conectarse desde un principio?

No había plataforma. No tenían conexión, los padres tenían pocos datos. Pero se armaron grupos de Whatsapp y se mandaron por ahí. A veces se podían conectar a lo que era un meet. Fue muy difícil porque no sólo los grados más chicos a cuarto grado no tenían computadora, sino que los que tenían la mayoría no tenían wifi así que..

Cuando se entrega la canasta se entregaban los cuadernillos y las devoluciones se hacían por mail o impresa. La traían cuando era la entrega. Aprendieron pero se perdieron un montón de

contenido, se pudo trabajar pero aprendieron menos que lo de siempre. Los más perjudicados fueron los primeros grados por el tema de alfabetización, fue complicado pero se logró. Los últimos grados por el tema fin de ciclo también se perdió mucho.

Los encuentros por meet se daban 2 veces por semana y con suerte se conectaban la mitad... Hay familias que se perdieron y chicos que no se conectaron nunca

d.3 ¿Cuáles fueron los problemas más frecuentes en los estudiantes?

El poder conectarse o enterarse de lo que tenían que hacer era un problema recurrente porque siempre era difícil que cualquiera consiguiera un dispositivo o los datos o la conexión necesaria para el meet. Eso sobre todo, pero también se necesita de un adulto que los ayude, y eso en algunos casos era pedir demasiado. Eran pocos los casos que estaban bien parados en términos de acceso a la tecnología y ayuda de adultos. Los chicos tenían computadora pero no tenían wifi. Para compartir los datos del teléfono no les daba.

Más allá de eso, bueno, con el tema de cuadernillos estuvimos bastante bien. Pero obviamente no es lo mismo, se pierde mucho el contacto y el seguimiento de cada chico.

d.4 ¿Cuáles fueron los problemas más frecuentes en los profesores?

Yo en particular me doy maña con el teléfono, no me costó tanto. Pero había maestras que nunca habían tocado una computadora. El video por whatsapp se trabajó un montón. Cuando llevan la tarea hecha. Se trabajó mucho con cuadernillos impresos. Mucho asincrónico. Seguir aprendiendo, cuadernillos de Gobierno de la Ciudad y Nación.

Cada docente, además, era un mundo. Cada una tenía sus cosas en la casa que solucionar. Había un par de docentes que al principio tenían mucho miedo incluso de venir a dar la canasta básica, y esos alumnos nos los distribuimos entre las demás, pero no es lo mismo.

A mi me costó poder mantener el contacto con las familias de todos los chicos. Con masomenos la mitad nos manejábamos por whatsapp, otros en el momento de darles la canasta básica y otros por el boca en boca. Pero definitivamente mantener el contacto era un problema.

d.5 ¿Cuáles fueron los problemas más frecuentes en la institución (comunicación entre el *staff*, resolución y toma de decisiones rápida, obtención de recursos que no había, etc?)

Era todo decisión institucional pero había docentes que tampoco tenían internet entonces se hacía lo que podían.

Las maestras somos la institución, íbamos hablando entre todos. Yo creo que lo que más nos centramos es en no perder el rol de acompañamiento que teníamos con las familias. El resto de los problemas eran los que ya dije que aplicaban a las maestras.

d.6¿Hubo algún recurso/habilidad preexistente que crees que haya contribuido (o no) con la adaptación en un primer momento?

No puedo decir que hubiese sido lo mismo sin las computadoras del Plan Sarmiento, pero casi porque en caso de no tener wifi.. eso tiene que ver con la política y que llegue el wifi ahí y la conectividad. Tiene que haber algo que acompañe eso porque por más que les dimos computadoras, mucho no servían. Es un tema del gobierno que tiene que incluir conectividad.

d.7 ¿Qué factores/elementos del contexto/recursos fueron los que más incidencia tuvieron a la hora de evaluar la efectividad de la adaptación de clases virtuales?

La voluntad de los profesores es un puntapié, sin eso no se llega a nada. Pero tenemos un límite. Creo que prestaría atención a que llegue el wifi a los barrios más vulnerables también, y eso no pasaba. En cuarto grado no era tan un problema, pero el acompañamiento familiar es fundamental para los más chicos, y bueno, que haya pan en la mesa porque sino no se puede pretender que estudien, pero eso va más allá de la pandemia.

d.8 Vos como docente, ¿cuáles fueron los principales desafíos que crees haber tenido? Tanto como docente en sí como docente de esta escuela en particular?

Mantener a las familias vinculadas con la escuela y tener la idea de que la escuela no se cerró fue un leit motiv del año pasado. Las escuelas estaban vacías pero nosotros seguíamos estando más allá de lo que podíamos hacer. Se perdió contenido, pero aprendimos un montón de otras cosas vinculadas con la tecnología que no se si se hubiese dado. no perder a un chico en la virtualidad era nuestra principal tarea. Hubo familias que en la presencialidad también costaba convocarlas y la escuela para ellos no es un valor fundamental.

d.9 ¿Recibieron alguna ayuda gubernamental? ¿Cuál? ¿En qué momento?

Además de INTEC, nos dieron cuadernillos. Creo que destacaría que hubo editoriales que dieron la posibilidad de acceder a lo digital que antes no estaba. Hay una cantidad de contenedores digitales que se habilitaron y ahora no sabemos dónde empezar para hacer un recorte.

e. *Adaptación: resumiendo.*

e. 1¿Qué tan preparada pensabas que estaba la escuela en términos de tecnología y recursos?

e.1.1 Institución/docentes

1: nada preparada

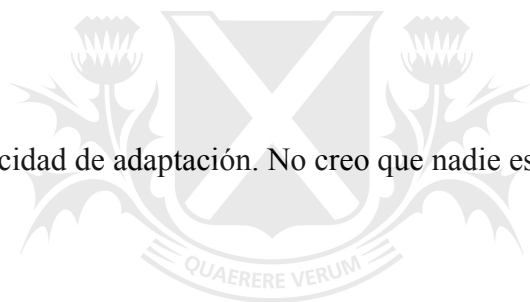
2: muy poco preparada - opción seleccionada

3: normalmente preparada

4: preparada

5: muy preparada

Lo importante fue la capacidad de adaptación. No creo que nadie estuviera preparada.



e.1.2 Alumnos

1: nada preparada

2: muy poco preparada

3: normalmente preparada - opción seleccionada

4: preparada

5: muy preparada

Es más fácil porque son chicos que juegan a los videojuegos, tienen acceso a los teléfonos y juegan. Por eso la mayoría tenían más facilidad, son nativos digitales.

e.2 ¿Qué tanto sirvió la ayuda del gobierno para mejorar la adaptación al sistema remoto?

1: no sirvió nada

2: sirvió muy poco

3: sirvió normal - opción seleccionada

4: sirvió

5: sirvió mucho

Hubo un montón de charlas que siguen habiendo.

e.3 ¿Qué tan eficiente fue la adaptación en términos generales?

5 máximo: muy eficiente

1: nada eficiente

2: poco eficiente

3: normal - acá

4: eficiente

5. muy eficiente



Universidad de

San Andrés

e.4 ¿Algo más que quieras agregar?

Los docentes pusieron todo porque lo difícil no fue lo tecnológico sino trabajar desde tu casa.

Gente que está acostumbrada a estar fuera de tu casa, meter la clase adentro y compartir y

estar con un teléfono o con lo que sea y los chicos también. Esto fue de lo más difícil y que

en algunos casos fue tomado para lo positivo. El gran esfuerzo y la bisagra de no tener a las

familias tuvo que ver con lo humano. Qué se adaptaron a qué siguieron virtual y era gente

que nunca había usado una computadora, dar clases de música con delay., dar clases de

educación física sin espacio.

Lo complicado era que de primero a tercero necesitas un adulto, ya sea para un teléfono o computadora y a veces no estaba ese adulto disponible o está pero trabajando. Y se supone que un chico de cuarto puede prender la compu solo y se generaba un espacio entre los compañeros, recreos virtuales. Pero el tema de los más chicos es que tenía que haber un adulto y no siempre.

La dificultad venía más por parte de establecer el vínculo y seguimiento con la familia que del proceso educativo en sí.

Entrevista 2

a. Detalles entrevistado/a

a.1 ¿Cuántos años tienes?

50

a.2 ¿Hace cuántos años ejerces como docente?

13

a.3 Edad de alumnos

2do grado

a.4 ¿Dónde está ubicada la escuela/s donde trabaja?

Zona sur, Barracas. A 10 cuadras de la Villa 21-24

b. Condiciones de la escuela y sus integrantes

b.1 ¿Podrías darnos un resumen del contexto de la escuela? ¿Cómo es la situación socioeconómica de los alumnos? ¿Cómo es el contexto de la institución, los profesores?

Es una escuela dirigida a chicos de bajos recursos (70% son de la villa, 30% del barrio (muchos provincia, lanus, etc). Es semi privada, ese 30% de chicos pagan una cuota simbólica, no somos 100% dependientes del Estado. Es una escuela pública con gestión privada. Los sueldos los paga el gobierno y el resto de los gastos se autosustentan con los ingresos del colegio. Queda a 10 cuadras de la Villa 21 y gran parte de los alumnos viven ahí, son chicos que tienen en su mayoría una familia detrás, tienen un contexto social de contención pero que el nivel económico es bajo. Hay presencia de las familias, tienen alguna de las dos figuras parentales o algún pariente pero no dejan de ser familias humildes. Vienen con otras características. Esto se nota en el comportamiento, actitudes, rendimiento académico.

La escuela no podría autosustentarse si el gobierno no cubre los sueldos de los docentes. Somos muy flexibles con el tema cuotas para las familias, paga el que puede, y muchas veces dependemos de donaciones para llegar con todo.

La escuela es contención, sí. Igualmente, la escuela no cumple la función principal en la vida del chico, pero hace lo mejor que puede. Por más buena escuela que sea, no reemplaza la familia. No cubre lo que es la familia pero es un gran acompañamiento. Los ayuda a ordenarse, acompañamientos familiares a los padres.

c. Tecnología/recursos pre pandemia

c.1 En cuanto a los estudiantes, ¿contaban, los alumnos, con computadoras en las escuelas? ¿Se podían llevar estas computadoras a las casas? ¿Cuáles eran las principales funciones con las que usaban los niños estas herramientas?

La escuela no tiene la capacidad de entregar computadoras, se buscan recursos constantemente. Estos últimos años están trabajando con Telefónica en donde los chicos tienen 1 vez por semana una tablet que les prestan y la gente de ahí nos explica cómo usar algunos recursos. Muy poco porcentaje tiene computadora, con suerte la mitad. Ya este plan venía de un tiempo antes de la pandemia, recién arrancando. Eso era todo el contacto con la tecnología que teníamos.

c.2 A nivel institucional, ¿había materias vinculadas al uso de herramientas tecnológicas? ¿Qué rol crees que ocupaba la tecnología/recursos tecnológicos dentro de la escuela antes de la pandemia? ¿Había alguna incidencia tecnológica dentro de la cultura del colegio?

Hay una proyección a futuro, la idea es ir avanzando. Pero hasta ahora no había habido tanta incidencia. De a poco querían ir mezclando ambas patas e ir consiguiendo elementos.

c.3 ¿Contaban con capacitaciones para los docentes para usar este tipo de herramientas? ¿Cómo crees que era el conocimiento o habilidades tecnológicas de los docentes/la institución antes de la pandemia?

Para el uso de las tablets los están preparando, llevan a los docentes a hacer unos cursos, transmiten la información en la escuela. Siempre fui una persona telefónica, así que en mi caso yo estaba bastante bien posicionado.

No no, no sabíamos mucho. Era bastante dispareja la cosa. Los que sabíamos más era por una cuestión de uso personal o incluso de edad. Pero en términos de tecnología o páginas web o recursos puntualmente para dar clase, casi nada.

c.4 A nivel gubernamental, ¿formaban parte de algún plan gubernamental que estimule el uso de las tecnologías en las aulas y por fuera de ellas? ¿Alguna vez habían recibido ayuda gubernamental para incorporar tecnologías para el aprendizaje de los niños o la capacitación de los docentes?

Muy poco. Se pidió en varias ocasiones y no hubo respuesta. Hay personas que se dedican a buscar donaciones. El gobierno se circunscribe en todo caso, pero no. Hay un plan gubernamental que entregan computadoras desde el ministerio pero como nosotros no somos una escuela pública en el 100%, no entrábamos en esa categoría.

d. Adaptación: primer impacto

d. 1 ¿Cuánto tiempo pasó desde que se anunció la transición a un sistema remoto hasta que se puso en práctica las clases virtuales?

Masomenos habrán sido 10 días.

d.2 ¿Todos los niños pudieron conectarse desde un principio?

Fue un caos. Hasta que se organizó, se comunicaron con las familias. Variaba mucho, no todos tenían la posibilidad. Los padres no sabían usar la tecnología. El primer mes fue un quilombo

d.3 ¿Cuáles fueron los problemas más frecuentes en los estudiantes?

El internet se cortó. La problemática más grande que tiene la virtualidad y nos damos cuenta ahora es que los chicos no aprenden realmente bien, a veces no hacen la tarea. Muchos problemas personales. No es lo mismo para nada.

Había un gran porcentaje que se conectaba desde los teléfonos.

Han conseguido por diferentes planes del gobierno que les consiguieron computadoras, otros datos gratis. En el medio enviaban trabajos que buscaban por mails, muchos desaparecieron hasta conseguir la tecnología, se las rebuscaba con los vecinos/parientes.

d.4 ¿Cuáles fueron los problemas más frecuentes en los profesores?

Aprender, jaja, igual que todos. Por eso el primer mes fue el más duro. No entendíamos nada. Nos íbamos ayudando entre nosotros. Además de eso todos teníamos nuestras complejidades, cada familia y chico era distinto. Yo tuve 1 alumno que nunca se conectó, que recién vimos este año y que no aprendió nada, a mitad de año íbamos a evaluar su situación.

d.5 ¿Cuáles fueron los problemas más frecuentes en la institución (comunicación entre el *staff*, resolución y toma de decisiones rápida, obtención de recursos que no había, etc?)

La ansiedad de no saber si era para un lado o para el otro, qué es lo que hay que hacer, si internamente lo que están haciendo está bien, Somos pocos entonces había comunicación constante. Había comunicación, el tema era la relación con las familias y los chicos, ahí se generaba un cortocircuito.

d.6 ¿Hubo algún recurso/habilidad preexistente que crees que haya contribuido (o no) con la adaptación en un primer momento?

Las tablets estaban muy verdes. Contábamos con muy pocos recursos. La verdad, ninguno.

d.7 ¿Qué factores/elementos del contexto/recursos fueron los que más incidencia tuvieron a la hora de evaluar la efectividad de la adaptación de clases virtuales?

En resumen: la conectividad y la voluntad de la familia.

d.8 Vos como docente, cuáles fueron los principales desafíos que crees haber tenido? Tanto como docente en sí como docente de esta escuela en particular?

Adaptarme, mantener el contacto, entender para qué lado conviene ir. Veíamos un gran esfuerzo de los padres para que los chicos sigan formándose, salvo algún que otro caso. Seguíamos en contacto.

d.9 ¿Recibieron alguna ayuda gubernamental? ¿Cuál? ¿En qué momento?

Si lo hicieron fueron los alumnos en particular que en algunos casos recibieron ayuda del gobierno pero por su cuenta. Nosotros como escuela, nada.

e. Adaptación: resumen/perspectiva personal

e.1 ¿Qué tan preparada pensabas estaba la escuela en términos de tecnología y recursos?

i) Institución/docentes

1: nada preparada

2: muy poco preparada - opción seleccionada

3: normalmente preparada

4: preparada

5: muy preparada



ii) Alumnos

1: nada preparada

2: muy poco preparada - opción seleccionada

3: normalmente preparada

4: preparada

5: muy preparada

Empezamos a sacar recursos desde donde no sabemos. No sabíamos qué hacer, ahora tenemos computadoras pero en nuestros casos no.

e.2 ¿Qué tanto sirvió la ayuda del gobierno para mejorar la adaptación al sistema remoto?

1: no sirvió nada

2: sirvió muy poco - opción seleccionada

3: sirvió normal

4: sirvió

5: sirvió mucho

e.3 ¿Qué tan eficiente fue la adaptación en términos generales?

1: nada eficiente

2: poco eficiente

3: normal - opción seleccionada

4: eficiente

5. muy eficiente



Universidad de

San Andrés

e.4: ¿Algo más que quieras agregar?

Fue muy eficiente la verdad, hemos avanzado y actualizado. Si no hubiera pasado esto nunca lo hubiese aprendido. Todos los días teníamos que ver cómo lo hacíamos, en lo personal uno avanzó mucho. Esto es lo que se viene y hay que ir preparándose. Lo que nos pasó es lo que ya está, a los chicos hay que prepararlos cuanto antes.

Entrevista 3

a. *Detalles entrevistado/a*

a.1 ¿Cuántos años tiene?

45

a.2 ¿Hace cuántos años ejerces como docente?

19

a.3 Edad de alumnos

2do grado

a.4 ¿Dónde está ubicada la escuela/s donde trabaja?

Bajo Flores, a cuadras de la Villa 1-11-14

b. *Condiciones de la escuela y sus integrantes*

b.1 ¿Podrías darnos un resumen del contexto de la escuela? ¿Cómo es la situación socioeconómica de los alumnos? ¿Cómo es el contexto de la institución, los profesores?

La escuela está a tres cuadras del barrio 1-11-14, el 80% son chicos que vienen del barrio. Es una escuela religiosa católica con 100% subvención del estado. Es la elección que "era la opción que tenían que podían". Tiene una cuota mínima que muchos no pagan. Depende de la vicaría, tiene una subvención porque la biviada está en relación con la iglesia que pone la iglesia y el estado.

c. *Tecnología/recursos pre pandemia*

c.1 En cuanto a los estudiantes, ¿contaban, los alumnos, con computadoras en las escuelas? ¿Se podían llevar estas computadoras a las casas? ¿Cuáles eran las principales funciones con las que usaban los niños estas herramientas?

En primaria y secundaria cuentan con la materia de computación y hay un aula que es compartida entre ambos niveles. Son aproximadamente 15-20 computadoras. Era esa materia

en específico. Al ser compartido entre los dos niveles, tenían medio bloque semanal cada grado.

c.2 A nivel institucional, ¿había materias vinculadas al uso de herramientas tecnológicas? ¿Qué rol crees que ocupaba la tecnología/recursos tecnológicos dentro de la escuela antes de la pandemia? ¿Había alguna incidencia tecnológica dentro de la cultura del colegio?

Era la materia de computación. El resto no tenía ningún tipo de vínculo con la tecnología.

c.3 ¿Contaban con capacitaciones para los docentes para usar este tipo de herramientas? ¿Cómo crees que era el conocimiento o habilidades tecnológicas de los docentes/la institución antes de la pandemia?

A comienzos del 2019 se implementó como parte de un proyecto, poner plataformas escolares en la escuela. Ahí empieza a haber una capacitación para utilizar esto. Lo primero que observé fue un completo resquemor por parte de los docentes. Los padres no se sumaban, empezó a haber muy pocos que iban a estas capacitaciones que leían las notas a través de eso.

El canal de comunicación siempre fueron los cuadernos, y ni los padres ni los profesores querían o podían implementar este sistema. Por ende, al pasar por una situación en que la mayoría de las familias no pagaban la cuota, se hizo un recorte de gastos y a finales de 2019 esto fue lo primero que se sacó.

c.4 A nivel gubernamental, ¿formaban parte de algún plan gubernamental que estimule el uso de las tecnologías en las aulas y por fuera de ellas? ¿Alguna vez habían recibido ayuda

gubernamental para incorporar tecnologías para el aprendizaje de los niños o la capacitación de los docentes?

No entramos dentro del criterio de escuela pública estatal porque tenemos esa cuota mínima que igualmente nadie paga. El gobierno y la iglesia subsidian 50 y 50 todo y por eso nunca se acercaron ni del ministerio ni de ningún lado.

d. Adaptación: primer impacto

d.1 ¿Cuánto tiempo pasó desde que se anunció la transición a un sistema remoto hasta que se puso en práctica las clases virtuales?

Recién para el mes de mayo se abrió por facebook un medio para comunicarse con las familias. Ahí fue el primer contacto. La mayoría del barrio no tiene conexión, y los que tienen teléfonos no tienen datos entonces no podían bajarse nada. Los padres se acercaban caminando a la escuela para ver como hacer. De ahí se implementó un cuadernillo pero hasta mayo nada. Ahí se empezó a llamar a las familias y tratando de recuperar el contacto para ver qué situación estaban, por teléfono y ver qué se sumen al Facebook que les tocaba del grado. Cada maestra armó su Facebook personal y otro por turno.

d.2 ¿Todos los niños pudieron conectarse desde un principio?

Cuando recién nos empezamos a contactar con las familias, en mayo, igualmente del 30% de los chicos no se sabía nada, y el resto del 70% era subir un video con actividades y cada uno

lo veía cuando podía. Y por hay comentaban si ya lo habían hecho. Era muy poca la respuesta a tal punto que se organizó un encuentro para sostener emocionalmente a los docentes.

d.3 ¿Cuáles fueron los problemas más frecuentes en los estudiantes?

El acceso a un dispositivo, la conexión. Hay un problema que tiene más que ver con el punto de vista cultural: para muchas familias la escuela no era una prioridad. Porque por ejemplo, veíamos que subían fotos y videos a facebook los padres pero después no se podían conectar o hacer el seguimiento de las tareas porque no había datos. En ese sentido es más un conflicto de valores de cada familia que otra cosa.

d.4 ¿Cuáles fueron los problemas más frecuentes en los profesores?

La falta de respuesta de las familias generaba pocas ganas de enseñar, la pérdida de motivación era terrible.

El contactar a las familias era el problema más latente de todos.

Además, había mucho desconocimiento. Pudimos ir atravesando esto por una cuestión de vocación, por ayuda con el boca en boca. Terminamos haciendo zooms entre los maestros para poder empezar a vernos, para que fuera más recreativo, festejar cumpleaños, de contención y después a pensar esto que habíamos implementado para nosotros intentamos reflejar para otros.

d.5 ¿Cuáles fueron los problemas más frecuentes en la institución (comunicación entre el *staff*, resolución y toma de decisiones rápida, obtención de recursos que no había, etc?)

Por suerte, la dirección era bastante cercana a sus docentes, generaban ellos propuestas y convocaban a los docentes para que digan qué estaban dispuestos a hacer. Comunicación había mucha contención también. Pero eran problemas que nos excedían completamente.

d.6 ¿Hubo algún recurso/habilidad preexistente que crees que haya contribuido (o no) con la adaptación en un primer momento?

Teníamos los mails y teléfonos de las familias. Si eso se considera un recurso, entonces eso sirvió para generar un contacto. Pero no mucho más.

d.7 ¿Qué factores/elementos del contexto/recursos fueron los que más incidencia tuvieron a la hora de evaluar la efectividad de la adaptación de clases virtuales?

Sin el trabajo de los docentes no hubiésemos llegado a nada. Igual, y volviendo a lo anterior, es el valor inculcado por la familia lo que hay que mirar. Y bueno obviamente tener algún soporte que ayude a conseguir los recursos (cosa que nosotros no teníamos).

d.8 Vos como docente, ¿cuáles fueron los principales desafíos que crees haber tenido? Tanto como docente en sí como docente de esta escuela en particular?

La motivación. Era triste no poder entender qué era la vida de la mayoría de los chicos, y la impotencia por no poder llegar. La gestión de los directivos intentó sostener a estos docentes

que estaban desmotivados, los más grandes eran los que menos le encontraban la vuelta y los jóvenes les daban recursos. La colaboración y el sostén mutuo fue fundamental.

d.9 ¿Recibieron alguna ayuda gubernamental? ¿Cuál? ¿En qué momento?

Nada. La iglesia tampoco. Solo los cuadernillos del gobierno llegaron desde la Ciudad pero recién pasado mitad de año. No nos ayudaron en nada, a tal punto de que dos coordinadoras fueron a recorrer el barrio para buscar personalmente a las familias y ver el paradero de los chicos.

e. *Adaptación: resumiendo.*

e. 1¿Qué tan preparada pensaba estaba la escuela en términos de tecnología y recursos?

e.1.1 Institución/docentes- opción seleccionada

1: nada preparada

2: muy poco preparada

3: normalmente preparada

4: preparada

5: muy preparada

e.1.2 Alumnos

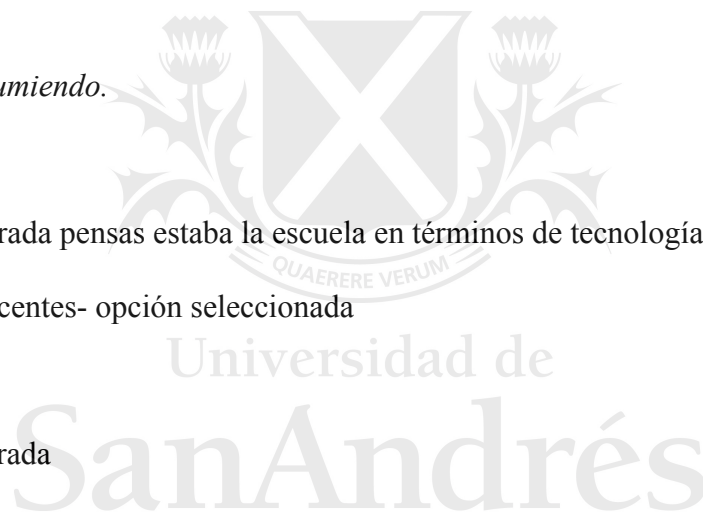
1: nada preparada

2: muy poco preparada- opción seleccionada

3: normalmente preparada

4: preparada

5: muy preparada



e.2 ¿Qué tanto sirvió la ayuda del gobierno para mejorar la adaptación al sistema remoto?

1: no sirvió nada - opción seleccionada

2: sirvió muy poco

3: sirvió normal

4: sirvió

5: sirvió mucho

Hubo un montón de charlas que siguen habiendo.

e.3 ¿Qué tan eficiente fue la adaptación en términos generales?

5 máximo: muy eficiente

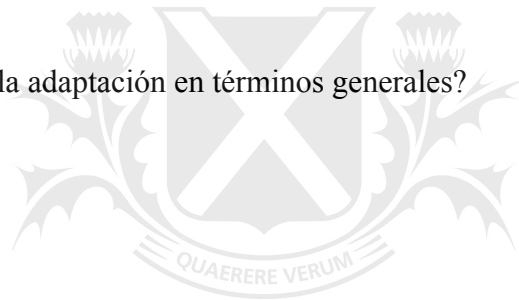
1: nada eficiente

2: poco eficiente

3: normal - opción seleccionada

4: eficiente

5. muy eficiente



Universidad de
San Andrés

e.4 ¿Algo más que quieras agregar?

No.

9.3.2 Colegios de élite

Entrevista 4

a. Detalles del entrevistado

a.1 ¿Cuántos años tiene?

33

a.2 ¿Hace cuántos años ejerce como docente?

7

a.3 Edad de alumnos

5to grado

a.4 ¿Dónde está ubicada la escuela/s donde trabaja?

Recoleta

b. Condiciones de la escuela y sus integrantes

b.1 ¿Podrías darnos un resumen del contexto de la escuela? ¿Cómo es la situación socioeconómica de los alumnos? ¿Cómo es el contexto de la institución, los profesores?

No hay becados, con toda la situación pandémica hubo alguna que otra ayuda económica.

Pero son todos clase alta, la cuota sale 40 mil pesos al mes. Todos los alumnos tienen contención en la casa o algún núcleo familiar del cual dependen.

c. Tecnología/recursos pre pandemia

c.1 En cuanto a los estudiantes, ¿contaban, los alumnos, con computadoras en las escuelas?

¿Se podían llevar estas computadoras a las casas? ¿Cuáles eran las principales funciones con las que usaban los niños estas herramientas?

Había una sala de informática con 15-20 computadoras. Cada grado tenía clases ahí 1 vez por semana si o si. Además, habían 15/20 tablets que giraban por fuera de esta sala. Y cada aula tenía una computadora con un proyector. Hay una materia "taller"/atelier de digitalidad obligatorio, con una sala de informática con 15-20 computadoras. 1 vez por semana. Además, en cada grado hay computadoras. Y giraban 15/20 tablets.

Era un taller enfocado a lo digital. Lo mezclamos con otros proyectos para que sea un trabajo en conjunto, pero ya de por sí el taller está enfocado a que los chicos se familiaricen con esta tecnología.

c.2 A nivel institucional, ¿había materias vinculadas al uso de herramientas tecnológicas? ¿Qué rol crees que ocupaba la tecnología/recursos tecnológicos dentro de la escuela antes de la pandemia? ¿Había alguna incidencia tecnológica dentro de la cultura del colegio?

Había un taller obligatorio de 1 vez por semana para todos los grados. Había un gran fomento de que se use la tecnología en el aula. Cuanto más grande eran los chicos, había una idea de hacer una fusión con talleres de tecnología para las diferentes materias.

c.3 ¿Contaban con capacitaciones para los docentes para usar este tipo de herramientas? ¿Cómo crees que era el conocimiento o habilidades tecnológicas de los docentes/la institución antes de la pandemia?

Había proyecciones de capacitaciones para los docentes que ya se estaban pensando, no se habían llevado a cabo todavía pero una vez que empezó la pandemia esas capacitaciones se

hicieron de forma semanal. Entendíamos lo básico, como ya teníamos incorporadas las computadoras dentro de las aulas y estaba este taller, teníamos una base. Igualmente no estábamos familiarizados con las plataformas tipo meet, eso lo aprendimos sobre la marcha.

c.4 A nivel gubernamental, ¿formaban parte de algún plan gubernamental que estimule el uso de las tecnologías en las aulas y por fuera de ellas? ¿Alguna vez habían recibido ayuda gubernamental para incorporar tecnologías para el aprendizaje de los niños o la capacitación de los docentes?

Creo que no.

d. Adaptación: primer impacto

d.1 ¿Cuánto tiempo pasó desde que se anunció la transición a un sistema remoto hasta que se puso en práctica las clases virtuales?

0 días. Arrancaron la virtualidad sin clases sincrónicas, desde el día ya tenían una plataforma subiendo material. y a las 2 semanas empezaron los encuentros sincrónicos.

d.2 ¿Todos los niños pudieron conectarse desde un principio?

Hubo un par qué no se conectaron no por cuestiones tecnológicas, sino porque algunas familias estaban más desorganizadas y los padres estaban a mil. Pero no por un tema tecnológico.

d.3 ¿Cuáles fueron los problemas más frecuentes en los estudiantes?

De todo, desde problemas de wifi, iba y venía. Igualmente muy rápido incorporaron meet para las reuniones. Y problemas personales en todo caso, no prendían las cámaras, jugaban mientras tenían las clases.

Todos los recursos que les pasamos funcionaban bien y los adquirían bien. Era solamente muy al principio puramente sincrónico y después tenían los recursos en la mano y alguien instrumentándolos.

No hubo ningún chico que le hayan tenido que dar.

d.4 ¿Cuáles fueron los problemas más frecuentes en los profesores?

Es un colegio religioso y muchas maestras no estaban familiarizadas con la tecnología por un tema ideológico, pero no mucho más. Para algunos docentes les prestaron computadoras de la escuela.

d.5 ¿Cuáles fueron los problemas más frecuentes en la institución (comunicación entre el *staff*, resolución y toma de decisiones rápida, obtención de recursos que no había, etc)?

Al tener muchos recursos y las familias esperar mucho de la escuela, no hubo ni un día para frenar y pensar cómo planear todo. Fue todo ir viéndolo sobre la marcha e improvisando. Frente a todas las demandas se intentaba responder, ni la escuela ni los profesores estaban preparados. Después tuvimos a lo largo del año un montón de reuniones y capacitaciones, 1

vez a la semana teníamos encuentros sobre diversas herramientas. Hacíamos circular mucho entre nosotros las cosas que íbamos conociendo, había complicidad en ese sentido y los chicos mismos traían herramientas.

d.6 ¿Hubo algún recurso/habilidad preexistente que crees que haya contribuido (o no) con la adaptación en un primer momento?

Los pibes ya sabían usar las computadoras y eso fue el resultado de los talleres de digitalidad y su constante uso personal.

d.7 ¿Qué factores/elementos del contexto/recursos fueron los que más incidencia tuvieron a la hora de evaluar la efectividad de la adaptación de clases virtuales?

La familiaridad de los chicos con la tecnología, la respuesta rápida de la escuela para las distintas necesidades que se iban presentando, y la capacidad económica de ambos lados para conseguir los recursos.

d.8 Vos como docente, ¿cuáles fueron los principales desafíos que crees haber tenido? Tanto como docente en sí como docente de esta escuela en particular?

Las exigencias de las propias familias para con la escuela demandaba un esfuerzo por parte del docente mayor. El problema de materiales nunca fue un problema, pero sí la improvisación y el ver todo sobre la marcha era un desafío

d.9 ¿Recibieron alguna ayuda gubernamental? ¿Cuál? ¿En qué momento?

Sí, no a nivel tecnológico pero sí una parte de los docentes recibieron ayuda del ATP.

e. Adaptación: resumen/perspectiva personal

e.1 ¿Qué tan preparada pensabas estaba la escuela en términos de tecnología y recursos?

i) Institución/docentes

1: nada preparada

2: muy poco preparada

3: normalmente preparada

4: preparada - entre acá

5: muy preparada - opción seleccionada



ii) Alumnos

1: nada preparada

2: muy poco preparada

3: normalmente preparada

4: preparada

5: muy preparada - opción seleccionada

Universidad de
San Andrés

e.2 ¿Qué tanto sirvió la ayuda del gobierno para mejorar la adaptación al sistema remoto?

1: no sirvió nada

2: sirvió muy poco 3: sirvió normal

4: sirvió

5: sirvió mucho

N/A → no hubo

e.3 ¿Qué tan eficiente fue la adaptación en términos generales?

1: nada eficiente

2: poco eficiente

3: normal

4: eficiente

5. muy eficiente - opción seleccionada

e.4 ¿Algo más que quieras agregar?

A fin de cuentas terminó siendo eficiente y la virtualidad y las clases sincrónicas dieron los frutos que tenían que darse y fueron productivos y eficientes pero a merced de un montón de hiperexigencia y mucho laburo extra docente. Fue eficiente pero porque nos rompimos la cabeza.

Varía mucho en los grupos, puedo ver que hay una continuidad pero mis alumnos que tuvieron 5to con otro grupo docente, pero va variando según el grupo y el laburo docente.

A nivel tecnología en la escuela todos los grados de 1ro a 6to todos los días presencial y 1 virtual. Y hay un montón de cosas que no puedo hacer presencial a nivel recursos multimedia que están re piolas y ahora hay

Entrevista 5

a. Detalles del entrevistado

a.1 ¿Cuántos años tiene?

24

a.2 ¿Hace cuántos años ejerce como docente?

2

a.3 Edad de alumnos

4to grado

a.4 ¿Dónde está ubicada la escuela/s donde trabaja?

Belgrano

b. Condiciones de la escuela y sus integrantes

b.1 ¿Podrías darnos un resumen del contexto de la escuela? ¿Cómo es la situación socioeconómica de los alumnos? ¿Cómo es el contexto de la institución, los profesores?

Depende Jabad, un templo judío ortodoxo con una muy buena situación económica. Hay familias que están cagadas en guita y familias que no. Pasas de que uno sea el dueño de un lugar de ropa y otro la mamá es taxista. Hay un porcentaje de becados. Los judíos ortodoxos ponen la plata, el 30% de becados y el resto paga la cuota (25mil pesos).

c. Tecnología/recursos pre pandemia

c.1 En cuanto a los estudiantes, ¿contaban, los alumnos, con computadoras en las escuelas? ¿Se podían llevar estas computadoras a las casas? ¿Cuáles eran las principales funciones con las que usaban los niños estas herramientas?

En primaria tenían un laboratorio de computación con 20 pcs perfectamente equipadas y estaba la materia computación con contenidos progresivos. Ya existía google classroom que se usaba a partir de cuarto grado.

Además de eso había 30 notebooks a disponibilidad de los docentes. Además todas las aulas tienen pizarra inteligente. Antes de la pandemia y ahora también.

Entraron en 2020 y había un fomento por las TIC, pensemos qué recursos y bla. Pero desde que se enteraron de que todos iban a tener que usar google classroom. Ellos ya lo sabían y 4to grado pasó la mañana entera en computación con el profesor aprendiendo a usar todo. Había una intencionalidad, insuficiente y cuando se supo que venía esto. Justo cambió la gestión.

c.2 A nivel institucional, ¿había materias vinculadas al uso de herramientas tecnológicas? ¿Qué rol crees que ocupaba la tecnología/recursos tecnológicos dentro de la escuela antes de la pandemia? ¿Había alguna incidencia tecnológica dentro de la cultura del colegio?

Cambió la gestión del colegio (las coordinadoras pedagógicas y directoras) poco antes de que empiece la pandemia, estas nuevas incorporaciones tenían super en mente incorporar la tecnología en todo el colegio, tanto como para docentes como para alumnos. Pero no llegaron a hacerlo mucho antes porque apenas entraron empezó la pandemia. Pero sí, se estaba planeando mejorar estas cuestiones.

c.3 ¿Contaban con capacitaciones para los docentes para usar este tipo de herramientas? ¿Cómo crees que era el conocimiento o habilidades tecnológicas de los docentes/la institución antes de la pandemia?

Nos capacitaron. En google classroom, en cómo usar la pantalla táctil y en un programa puntual qué se usa esta pantalla para crear actividades y eso. Fue una capacitación para los docentes nuevos.

Se mezclaban dos temas: la religión y la ortodoxia. Las docentes no estaban capacitadas por un tema religioso/de creencias. La gran mayoría tenían su computadora pero también el colegio dio todos los recursos que tenía para los alumnos y los docentes. Las pcs fueron repartidas de los tres niveles académicos. Pero fueron más para familias que para docentes. Y la mayoría eran para familias de los hermanos. A nivel capacitación ni los directivos estaban capacitados, iban descubriendo ciertas cosas de cómo funcionaban las herramientas. Hizo que hayan muchos cambios sobre la marcha de determinadas modalidades.

Tema de accesibilidad: se echaban de la clase entre los pibes y al principio nosotros no sabíamos ni qué hacer. En habilidades técnicas ni los docentes ni los directivos estábamos preparados. Había personas que eran más bocho de por sí.

c.4 A nivel gubernamental, ¿formaban parte de algún plan gubernamental que estimule el uso de las tecnologías en las aulas y por fuera de ellas? ¿Alguna vez habían recibido ayuda gubernamental para incorporar tecnologías para el aprendizaje de los niños o la capacitación de los docentes?

No sé, participaron de TED y hay subsidios pero no sé si fueron antes de la pandemia. Todas las escuelas privadas reciben un porcentaje de subsidio. No sé ni cuanto ni que.

Las 30 notebooks son de un donante. Hubo donaciones relacionadas a la tecnología, no se sabe bien quién ni cuánto. Pero no el año pasado sino antes de la pandemia.

d. Adaptación: primer impacto

d.1 ¿Cuánto tiempo pasó desde que se anunció la transición a un sistema remoto hasta que se puso en práctica las clases virtuales?

Al toque, no deben haber pasado ni dos días. Primero se armaron actividades para subir a classroom y después se empezaron a pensar en la videollamada. Nunca se dejó de trabajar. Al principio eran actividades muy simples para probar que sabían usar la herramienta y después se hizo un cronograma de clases virtuales que cada 2 semanas cambiaba, los horarios y clases cambiaban porque se adaptan. Fue variando. Siempre se adaptan para entender a las familias. Es un colegio que escucha mucho y las familias tienen mucho poder, por eso variaba tanto.

d.2 ¿Todos los niños pudieron conectarse desde un principio?

No todos los chicos se pudieron conectar. Mucho tenía que ver con las familias cuando veíamos que faltaban. Había chicos con clases individuales pero les costaba mucho, no sabían cómo entregar ni entendían. Igual el mayor porcentaje sí se conectaban, y los casos que veíamos que no aparecían nos contactaremos enseguida con la familia.

d. 3 ¿Cuáles fueron los problemas más frecuentes en los estudiantes?

Había alumnos que no sabían donde estaba el enter. Es responsabilidad del colegio que capacite a los chicos pero no había forma de anticipar esto. El colegio pasó los últimos dos días capacitando a los pibes de TIC. El colegio se puso 100% a disposición. Se hicieron tutoriales, videollamadas individuales, el colegio tomó la posta pero si no hay un papá atrás que hace que un pibe se conecte, es imposible. No se le puede adjudicar a alguien, la falta de capacitación tiene que cubrir el colegio pero no puedo hacer que ningún pibe sea alumno sin los papás.

Tengo pibes que no fueron alumnos por 2 meses. Incluso en el boletín salió sin evaluar, porque desde tu casa como docente es limitado tu rol.

Lo que más tuvimos eran familias con padres divorciados entonces el pibe se hacía el vivo. Se valían del desconocimiento de los papás para hacer lo que querían. Por eso era muy importante el seguimiento con los papás. Muchas veces pasaba que llamaba a la casa pero no tenía idea. No era falta de interés sino falta de presencia en algunas familias que tenían muchos hijos y no se sentaban a hacer la tarea.

d.4 ¿Cuáles fueron los problemas más frecuentes en los profesores?

Especialmente se complicó más cuando se empezó a abrir. Cuando habían pasado 7 meses que algunos papás comenzaron a trabajar presencial y entre eso y el cansancio.

Re pasó con docentes y alumnos que no tenían herramientas: el colegio lo soluciona dando lo que había en el colegio. Incluso este año se compraron muchas cosas para las aulas híbridas.

d.5 ¿Cuáles fueron los problemas más frecuentes en la institución (comunicación entre el *staff*, resolución y toma de decisiones rápida, obtención de recursos que no había, etc?)

Se ocuparon mucho los directivos de lo que llaman "encuentros de desarrollo profesional". Con tu equipo de cuarto de todas las áreas, con tus coordinadores, etc. La gran fortaleza del colegio fue el trabajo colaborativo. Nadie sabía un carajo pero los profesores de tecnología respondían todo el tiempo mails. Los de tecnología responden a preguntas también de los docentes.

Además, en una reunión se explicaba entre pares lo que habían descubierto; a la vez de bajada de línea de coordinadoras pedagógicas.

Corregir era eterno: era porque subían una foto que no subía bien o mal y yo tenía que corregir todo + feedback + para pibes de factor. Yo en particular tengo facilidad con la tecnología, pero mis compañeras no. Pero más que nada todas las semanas recibimos emails con herramientas que servían (educaplay, locos por el fútbol). Lo más útil igual era compartir con otros docentes experiencias y mejores usos (dividir en dos, usar la pizarra de mesa). Compartir soluciones a los problemas que teníamos todos en contacto con

d.6 ¿Hubo algún recurso/habilidad preexistente que crees que haya contribuido (o no) con la adaptación en un primer momento?

Saber usar las herramientas de Google fue clave, yo ya lo sabía y fue personal. Los pibes no cazaban una y los papás menos. La ansiedad de los papás era mayor a la de cualquier actor

escolar. Yo podía responder los mails rápidamente porque yo ya conocía google, pero no otros.

El colegio nos capacitó en vivo por google classroom. Ya existía un aula virtual y links a videollamadas que estaban siempre, no había que empezar de cero.

d.7 ¿Qué factores/elementos del contexto/recursos fueron los que más incidencia tuvieron a la hora de evaluar la efectividad de la adaptación de clases virtuales?

La comunicación constante entre nosotros, la capacitación que se nos dio fue efectiva porque gente que no tenía idea se adaptó bastante bien. Y bueno, siempre que necesitábamos algo Jabad o algún donante salía al rescate.

d.8 Vos como docente, ¿cuáles fueron los principales desafíos que crees haber tenido? Tanto como docente en sí como docente de esta escuela en particular.

Como docente en general, la adaptación fue tremenda. Siempre que sorteamos un obstáculo aparecía otro.

d.9 ¿Recibieron alguna ayuda gubernamental? ¿Cuál? ¿En qué momento?

Ayudó a Wolfsohn a pagar los sueldos. Era un apoyo del gobierno para adelantar sueldos a los empleados para pagar a tiempo. Esto fue porque había familias que no podían pagarlo por la crisis, o incluso diciendo que no correspondía pagar esa cuota por clases virtuales. Somos muchos docentes de tres especializaciones y es muy caro sostener semejante estructura.

e. Adaptación: resumen/perspectiva personal

e.1 ¿Qué tan preparada pensabas estaba la escuela en términos de tecnología y recursos?

ii) Institución/docentes

1: nada preparada

2: muy poco preparada

3: normalmente preparada - entre acá

4: preparada - y acá

5: muy preparada

ii) Alumnos

1: nada preparada

2: muy poco preparada

3: normalmente preparada - opción seleccionada

4: preparada

5: muy preparada

e.2 ¿Qué tanto sirvió la ayuda del gobierno para mejorar la adaptación al sistema remoto?

1: no sirvió nada

2: sirvió muy poco - opción seleccionada

3: sirvió normal

4: sirvió

5: sirvió mucho

e.3 ¿Qué tan eficiente fue la adaptación en términos generales?

- 1: nada eficiente
- 2: poco eficiente
- 3: normal
- 4: eficiente - opción seleccionada
- 5. muy eficiente

e.4 ¿Algo más que quieras agregar?

A fines de año, para este año se tuvo una capacitación para analizar, entendiendo que la pandemia marcó un cambio de era y la idea de escuela, qué cosas queríamos reproducir de la escuela de antes, cuáles eliminar, y cuales de la escuela de 2020 tener y eliminar. La individualización de los alumnos fue muy superior en la virtualidad que en la presencialidad. Se cuidó tanto que no existe en la presencialidad, no hay cuando. El cuaderno de comunicados post pandemia se eliminó porque nos pasamos a mail. Esta información del 2020 se usó para tomar decisiones pedagógicas en 2020 y 2021.

Entrevista 6

a. Detalles del entrevistado

a.1 ¿Cuántos años tiene?

26

a.2 ¿Hace cuántos años ejerce como docente?

4

a.3 Edad de alumnos

1er grado

a.4 ¿Dónde está ubicada la escuela/s donde trabaja?

Belgrano R

b. Condiciones de la escuela y sus integrantes

b.1 ¿Podrías darnos un resumen del contexto de la escuela? ¿Cómo es la situación socioeconómica de los alumnos? ¿Cómo es el contexto de la institución, los profesores?

Por lo general son clase media alta, tiene becas y las da sin problema, son generosos, es una escuela comunidad más allá de ser una institución educativa. Parte de los sueldos estuvieron pagados por ATP.

c. Tecnología/recursos pre pandemia

c.1 En cuanto a los estudiantes, ¿contaban, los alumnos, con computadoras en las escuelas? ¿Se podían llevar estas computadoras a las casas? ¿Cuáles eran las principales funciones con las que usaban los niños estas herramientas?

Hay una computadora en el aula, hay una sala de computación. Se usa la computadora y el proyector en la mayoría de las clases pero con el cuaderno. Existían computadoras que giraban por grados, aproximadamente 30.

c.2 A nivel institucional, ¿había materias vinculadas al uso de herramientas tecnológicas? ¿Qué rol crees que ocupaba la tecnología/recursos tecnológicos dentro de la escuela antes de la pandemia? ¿Había alguna incidencia tecnológica dentro de la cultura del colegio?

Ellos tenían robótica como materia, y además en el laboratorio de computación.

Había una bajada institucional para innovar y usar las computadoras. En lugar de hacer cosas tradicionales, usar recursos digitales.

c.3 ¿Contaban con capacitaciones para los docentes para usar este tipo de herramientas?

Existieron capacitaciones para docentes que no sabían usar nada. Venía un capacitador externo y enseñan cuestiones básicas.

c.4 ¿Cómo crees que era el conocimiento o habilidades tecnológicas de los docentes/la institución antes de la pandemia?

Pésimo, muy básico e insuficiente.

c.5 A nivel gubernamental, ¿formaban parte de algún plan gubernamental que estimule el uso de las tecnologías en las aulas y por fuera de ellas? ¿Alguna vez habían recibido ayuda gubernamental para incorporar tecnologías para el aprendizaje de los niños o la capacitación de los docentes?

No tengo idea, creo que no porque sino lo tendría presente.

d. Adaptación: primer impacto

d.1 ¿Cuánto tiempo pasó desde que se anunció la transición a un sistema remoto hasta que se puso en práctica las clases virtuales?

Dos días. La primera semana arrancó con zoom directo.

d.2 ¿Todos los niños pudieron conectarse desde un principio?

Había una chica que no se quería conectar. Una materia no fue en todo el año. Hubo un chico que todo el año tenía mal wifi y la imagen salía disociada del sonido, se ponía nervioso, etc. Había unos mellizos que la familia les compró notebooks la primera semana.

d.3 ¿Cuáles fueron los problemas más frecuentes en los estudiantes?

El desconocimiento total del programa (zoom)

Problemas que tenían los chicos para conectarse que necesitaban a los padres al lado, y por lo general la respuesta fue muy positiva. Las madres ayudaban siempre.

A veces los chicos querían hablar al mismo tiempo y se peleaban.

d.4 ¿Cuáles fueron los problemas más frecuentes en los profesores?

Y, había algunos que les costaba más que a otros. También en primer grado es muy difícil porque los chicos se frustran rápido en las clases online, son muy chicos todavía y era desesperante no poder ayudarlos. Por eso el contacto con las familias era un problema frecuente, muchas tenían la mejor predisposición y otras la verdad... no tanto.

d.5 ¿Cuáles fueron los problemas más frecuentes en la institución (comunicación entre el *staff*, resolución y toma de decisiones rápida, obtención de recursos que no había, etc)?

Fue difícil encontrarle un ritmo. Hablábamos por grupos de whatsapp y por mail. Al principio fue caótico pero después se aceito y fue bastante bueno. No mucho más que eso, por lo general había un buen equilibrio entre bajadas de línea claras e independencia de poder elegir lo que convenía a cada uno.

d.6 ¿Hubo algún recurso/habilidad preexistente que crees que haya contribuido (o no) con la adaptación en un primer momento?

Lo que creo que vino bien es que como todo lo hicimos por una sola plataforma, los pibes entendían. Estaba bueno que los chicos conocieran de tecnología, a tal punto que a veces les explicaban a los padres. La clave del éxito fue el laburo en equipo.

d.7 ¿Qué factores/elementos del contexto/recursos fueron los que más incidencia tuvieron a la hora de evaluar la efectividad a la adaptación de clases virtuales?

El ida y vuelta con los padres y entre nosotros. El trabajo a pulmón de los maestros. La capacidad de las familias de garantizar que los chicos se conecten.

d.8 Vos como docente, cuáles fueron los principales desafíos que crees haber tenido? Tanto como docente en sí como docente de esta escuela en particular?

Había docentes que tienen problemas y la escuela les dio computadoras. Yo en particular, pero creo que por tener primer grado, era el tema de motivar a los chicos. No había precedente de cómo enseñar a leer y escribir a chicos a través de zoom.

d.9 ¿Recibieron alguna ayuda gubernamental? ¿Cuál? ¿En qué momento?

ATP, pero en principio nada más.

e. Adaptación: resumen/perspectiva personal

e.1 ¿Qué tan preparada pensaba estaba la escuela en términos de tecnología y recursos?

ii) Institución/docentes

1: nada preparada

2: muy poco preparada

3: normalmente preparada - opción seleccionada

4: preparada

5: muy preparada

ii) Alumnos

1: nada preparada

2: muy poco preparada

3: normalmente preparada - opción seleccionada

4: preparada

5: muy preparada

e.2 ¿Qué tanto sirvió la ayuda del gobierno para mejorar la adaptación al sistema remoto?

1: no sirvió nada

2: sirvió muy poco - opción seleccionada

3: sirvió normal

4: sirvió

5: sirvió mucho

e.3 ¿Qué tan eficiente fue la adaptación en términos generales?

1: nada eficiente

2: poco eficiente

3: normal

4: eficiente

5. muy eficiente - opción seleccionada

e.4 ¿Algo más que quieras agregar?

Considero que fue muy eficiente casi todo. Una vez que arrancaste con el ritmo ya lo tenes aceitado. Por sobre todas las cosas gracias al trabajo en equipo, muchas cosas el colegio las dejaba a libre interpretación y los profesores le ponían el pecho a las balas.