

Escuelas secundarias y ampliación del contexto de transmisión en pandemia. Una discusión sobre la segmentación escolar a partir de los aportes de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (ENPCP) 2020-2021

Secondary Schools and Broadening the Context of Transmission in Pandemic. A Discussion about School Segmentation from the Contributions of the National Evaluation of the Pedagogical Continuity Process (ENPCP) 2020-2021

FELICITAS ACOSTA*

Universidad Nacional de General Sarmiento

OSCAR L. GRAIZER**

Universidad Nacional de General Sarmiento

Resumen:

El artículo presenta un análisis del desarrollo de las formas de escolarización durante la pandemia por Covid-19 entre 2020 y 2021 en escuelas secundarias de la Argentina. De manera más específica se centra en la descripción de algunas dimensiones de la organización institucional y de la enseñanza durante el período de referencia según el sector de gestión de la oferta. A partir de una caracterización de cada categoría del sector se busca problematizar la relación entre ciertas condiciones de la oferta, según sea estatal o privada, y posibles efectos diferenciales conforme las alteraciones de la forma de escolarización por la ampliación del contexto de transmisión en pandemia.

El argumento principal del artículo sostiene que la interrupción de la escolarización presencial y su reacomodamiento ampliaron el contexto de transmisión (se extendieron los espacios y temporalidades de la enseñanza escolar), así como se alteraron otros principios que regulan la comunicación pedagógica. Las condiciones institucionales de la unidad de sector estatal o de sector privado serían la resultante de la combinación entre los atributos de la organización de la oferta, aquellos de la población que atiende cada sector (nivel socioeconómico) y aquellos relativos a la trayectoria de escolarización.

El trabajo se basa en los datos provenientes de un estudio de panel simple 2020-2021 sobre la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (ENPCP) realizado en convenio entre la Secretaría de Evaluación e Información Educativa (SEIE) del Ministerio de Educación y el proyecto "La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia" (PISAC COVID-19 N° 023).

Palabras clave: Pandemia - Educación Secundaria - Formas de escolarización - Contexto de transmisión

Abstract:

The article analyses the development of schooling forms during the Covid-19 pandemic between 2020 and 2021 in secondary schools in Argentina. It focuses explicitly on describing some dimensions of the institutional organization and teaching during the reference period according to the supply management sector. Following the characterization of each sector's category, it problematizes the relationship between certain supply conditions, whether state or private, and possible differential effects according to the alterations in the form of schooling due to the expansion of the context of transmission in a pandemic.

The article's main argument maintains that the interruption of face-to-face schooling and its rearrangement expanded the context of transmission (spaces and temporalities of school education) and altered other principles that regulate pedagogical communication. Consequently, the institutional conditions of the state or private sector unit would be the result of the combination of the organization of supply's attributes, those of the population served by each sector (socioeconomic level) and those related to the schooling trajectory.

The work uses data from a simple panel study 2020-2021 on the National Evaluation of the Pedagogical Continuity Process (ENPCP) carried out in an agreement between the Secretariat of Evaluation and Educational Information (SEIE) of the Ministry of Education and the project "The reconfiguration of inequalities linked to Argentine secondary education in a pandemic/post-pandemic situation" (PISAC COVID-19 N° 023).

Keywords: Pandemic - Secondary Education - Forms of schooling - Contexts of transmission

Cita recomendada: Acosta, F. y Graizer, O. L. (2022), "Escuelas secundarias y ampliación del contexto de transmisión en pandemia. Una discusión sobre la segmentación escolar a partir de los aportes de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (ENPCP) 2020-2021", en *Propuesta Educativa*, 31(57), pp. 31 - 57.

Introducción

El artículo presenta un análisis del desarrollo de las formas de escolarización durante la pandemia por Covid-19 entre 2020 y 2021 en escuelas secundarias de la Argentina. De manera más específica se centra en la descripción de algunas dimensiones de la organización institucional y de la enseñanza durante el período de referencia según el sector de gestión de la oferta. A partir de una caracterización de cada categoría del sector se busca problematizar la relación entre ciertas condiciones de la oferta, según sea estatal o privada, y posibles efectos diferenciales conforme las alteraciones de la forma de escolarización por la ampliación del contexto de transmisión en pandemia.

Para ello, el artículo recupera parte de los resultados de una investigación sobre la educación secundaria en la Argentina durante 2020 y 2021 titulada “La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia” (PISAC COVID-19 N° 023). Esta investigación indagó sobre las transformaciones en las condiciones de la escolarización en la educación secundaria en el marco de las medidas de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO) con foco en las dinámicas de la desigualdad educativa. Persiguió el objetivo de identificar las alteraciones de las formas de escolarización ligadas a la suspensión de la actividad presencial y el retorno a las aulas, las configuraciones institucionales resultantes y las desigualdades emergentes.

La investigación incluyó la realización de un estudio de panel simple 2020-2021 sobre la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (ENPCP) en convenio con la Secretaría de Evaluación e Información Educativa (SEIE) del Ministerio de Educación de la Nación, que había realizado una encuesta en 2020. El estudio de panel brindó información sobre las formas de escolarización en educación secundaria durante la emergencia sanitaria, incluyendo la vuelta progresiva a la presencialidad desde marzo de 2021 hasta el momento de la implementación de una nueva encuesta, entre mediados de mayo y junio de ese año. Esta encuesta se realizó a 1.880 directivos y 6.747 docentes de nivel secundario a partir de algunas de las dimensiones consideradas en la ENPCP realizada por la SEIE en mayo 2020 e incorporó algunas nuevas orientadas a brindar información sobre continuidades y rupturas acontecidas entre 2020 y 2021. La muestra fue construida por la SEIE para el relevamiento de 2020; tomó como unidad de análisis establecimientos de nivel secundario según el marco muestral del Relevamiento Anual 2019 (RA). Se trató de una muestra de establecimientos aleatoria y estratificada por jurisdicción, sector de gestión y ámbito.

El análisis para el estudio de panel se realizó, por un lado, considerando una selección de atributos de las principales dimensiones del proyecto de investigación: i) recursos materiales (dispositivos y conectividad, condiciones y recursos del hogar, servicios a la comunidad); ii) condiciones político organizacionales (condiciones institucionales y caracterización del hogar, condiciones del trabajo de directivos y docente) y iii) condiciones pedagógicas (organización pedagógica —agrupamientos, temporalidad, propuestas de actividades de enseñanza, condiciones de las y los estudiantes para la escolarización). Por otro lado, el análisis incorporó el cruce de los resultados según i) sector de gestión (estatal-privado); ii) ámbito (rural-urbano); iii) tamaño de la escuela, sobre los datos del Relevamiento Anual 2019 del Ministerio de Educación de la Nación (RA) y iv) dos índices: Índice de Contexto Social de la Educación (ICSE)¹ e Índice de Situación de Trayectorias Escolares (ISTE)².

Al considerar las diferencias en las dimensiones referidas a la escolarización durante la pandemia, los resultados de la encuesta reflejan que los indicadores que refieren a las condiciones socioeconómicas aparecen con fuerza en cada una de las dimensiones, especialmente aquellas ligadas al uso de recursos o condiciones de acceso a las actividades escolares. Sin embargo, el sector de gestión es el atributo que ordena la mayor parte de las diferencias entre las respuestas, salvo algunos casos en que el ámbito rural se distingue claramente del urbano por las posibilidades de volver a la presencialidad³.

Hasta cierto punto, este resultado es esperable. Por un lado, la investigación educativa

sobre la educación secundaria mostró el carácter histórico de la diferenciación de la oferta educativa en circuitos públicos y privados con efectos de segmentación en el sistema educativo (Acosta, 2021; Braslavsky, 1985; Tiramonti y Ziegler, 2008). Por otro lado, diversos estudios sobre la educación secundaria describen los efectos diferenciales de las condiciones de escolarización del sector estatal y el privado, tanto en términos de segregación socioeconómica (Gasparini *et al.*, 2011; Krüger, 2012; Krüger y Formicella, 2012; Narodowski *et al.*, 2016) como de calidad según los resultados de las pruebas estandarizadas o generalizadas o indicadores de eficiencia interna (Albornoz *et al.*, 2016; Cervini, 2003a; Krüger, 2011; Leivas, 2019; Marchionni *et al.*, 2013; Rivas, 2015; Santos, 2007).

Asimismo, en relación con el alcance de la privatización de la oferta escolar de educación secundaria, la literatura especiali-

zada indica su progresividad desde la posguerra (De Luca, 2008; Morduchowicz, 1999; Vior y Rodríguez, 2012) así como su incremento durante el siglo XXI. Fenómeno que se percibe tanto en el ámbito regional (Arcidiácano *et al.*, 2014; CLADE, 2014; Edwards y Means, 2019; Narodowski y Martínez Boom, 2016; Pereyra, 2008; Rivas, 2015; Verger *et al.*, 2017) como en el ámbito nacional (Almeida *et al.*, 2017; Bottinelli, 2013; Feldfeber *et al.*, 2018; Gamallo, 2015; Narodowski y Moschetti, 2015; Narodowski *et al.*, 2017; Vior y Rodríguez, 2020; para una lectura crítica sobre la efectiva privatización de la educación secundaria argentina en las últimas décadas ver De Luca y Sartelli, 2019). Las causas de la extensión de la privatización no son objeto de este trabajo. Interesa, más bien, indagar sobre los atributos de cada sector de gestión que podrían asociarse a la producción de



Imagen por Prostooleh - Freepik.com

efectos diferenciales sobre la escolarización durante la pandemia: si el sector de gestión clasifica a la unidad institución escolar entonces se requiere discriminar los atributos de esa unidad.

En las últimas décadas diversos estudios cuantitativos indagaron acerca de los atributos diferenciales de cada sector de gestión, mediante el análisis de los datos de pruebas estandarizadas como los del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA o, en menor medida, de evaluaciones nacionales (Albornoz *et al.*, 2016; Cervini, 2003a, b; De Hoyos *et al.*, 2015; Formicella y Krüger, 2013; Ibañez Martín, 2017; Marchionni *et al.*, 2013; Mattioli, 2019; Quiroz *et al.*, 2018). Estos estudios incluyen diferentes formas de considerar el sector de gestión. Algunos sólo distinguen entre la titularidad de la escuela (pública o privada) mientras que otros diferencian entre atributos como los socioeconómicos, los individuales (en su mayoría referidos a datos sobre la trayectoria escolar del estudiante), los recursos materiales de las escuelas y las condiciones para la toma de decisiones condensadas en la noción de autonomía (selección y nombramiento de docentes, disposición de recursos financieros).

Si bien la mayoría utiliza los índices construidos por PISA respecto de las características de las escuelas, algunos toman en forma directa la clasificación en torno de tres variables de atributos: capital humano (docentes certificados, número de estudiantes por docente, docentes especializados), físico (recursos educativos para la enseñanza) y social (percepciones de los directivos sobre la composición y el clima escolar); son menos los estudios que combinan los índices de PISA con índices propios, aunque algunos incorporan, por ejemplo, índices sobre disponibilidad de computadoras.

En particular, el estudio reciente de Dari *et al.* (2022) en base a los resultados de PISA 2018 ofrece una sistematización sobre los alcances y los límites de los estudios antes mencionados para dar cuenta de atributos diferenciales según el sector de gestión. Para los autores, algunos límites se encuentran en las características metodológicas de los estudios: si son estudios de modelos de regresión lineal o de modelos multinivel o si incluyen la medición del contexto socioeconómico de la escuela además del de los estudiantes.

Respecto de otros atributos del sector de gestión, concluyen que estos estudios muestran la incidencia del sector en las diferencias entre los rendimientos promedios de las escuelas aunque no dan cuenta de la capacidad explicativa de otras características institucionales o pedagógicas que no sean las condiciones socioeconómicas de los alumnos. El análisis que realizan incorpora las condiciones socioeconómicas de las escuelas y les permite concluir que

"[...] la brecha público/privado se explica totalmente por las desigualdades socioeconómicas entre alumnos y entre escuelas, y por tanto, no podría adjudicarse a otras características, sean ellas referidas a diferentes aspectos de la institución escuela como a las diferentes formas que puede asumir la práctica pedagógica dentro de sus aulas. Esta conclusión es válida para matemática y lectura en todas las regiones incluidas con muestras representativas" (Dari *et al.*, 2022: 121-122).

Como se mencionó más arriba, el objetivo del artículo es indagar sobre los atributos de cada sector de gestión que podrían asociarse a la producción de efectos diferenciales sobre la escolarización en un momento particular: la pandemia. El argumento principal del artículo sostiene que la interrupción de la escolarización presencial y su reacomodamiento ampliaron el contexto de transmisión (se extendieron los espacios y tempo-

ralidades de la enseñanza escolar, así como se alteraron otros principios que regulan la comunicación pedagógica). Las diferencias en las respuestas de las escuelas frente a dicha ampliación se encuentran asociadas a una combinación de las condiciones institucionales que se agrupan en uno y otro sector de gestión de la oferta escolar y que no se reducen al peso del perfil socioeconómico de la matrícula. Así entendidas, las condiciones institucionales de la unidad de sector estatal o de sector privado serían la resultante de la combinación entre los atributos de la organización de la oferta (tamaño, cobertura de cargos, los recursos —espaciales, tecnológicos— las condiciones de los docentes), aquellos de la población que atiende cada sector (ICSE, nivel socioeconómico, servicio alimentario gratuito) y aquellos relativos a la trayectoria de escolarización (ISTE).

El artículo plantea la posibilidad de una modificación en los mecanismos de segmentación en relación con las formas de escolarización. Habría una relación de incidencia entre las alteraciones en las formas de escolarización por la ampliación del contexto de transmisión y una creciente diversificación institucional con efectos sobre la segmentación educativa. En este sentido, se propone que el comportamiento de las condiciones institucionales guarda relación con las características que adquiere el contexto de transmisión, de mayor o menor complejidad dada su ampliación, generando otras formas de escolarización, las que podrían asociarse a grupos sociales diferenciados produciendo una nueva forma de segmentación de la educación secundaria.

En suma, se busca caracterizar las condiciones de las escuelas para identificar factores que permitan comprender mejor la relación entre condiciones institucionales y producción de desigualdad escolar. Tal como se desarrolló anteriormente, es claro que existen estudios sobre la cuestión: en este caso el tamaño de la muestra y la posibilidad del estudio tipo panel ofrecen una oportunidad para sumar información a escala nacional y aportar mayor densidad a los estudios sobre diferenciación institucional.

Para ello, el artículo se organiza en tres partes. En la primera se describe la articulación entre los conceptos que orientan el análisis de la información: formas de escolarización, ampliación del contexto de transmisión y condiciones institucionales de la oferta escolar según el sector de gestión. La segunda presenta los datos provenientes del estudio respecto de las formas de operar de cada sector en la organización de la enseñanza durante la pandemia. Finalmente se ofrecen unas conclusiones sobre los aportes del trabajo para una mejor comprensión de las dinámicas institucionales y su relación con la producción de desigualdad escolar.

1. Entre las formas de escolarización y el sector de gestión: conceptos para analizar las diferencias en la oferta escolar en escenarios de ampliación del contexto de transmisión

El concepto de formas de escolarización sirve como punto de partida para indagar sobre las distintas expresiones de la estructuración de la enseñanza frente a la suspensión de la actividad presencial en las escuelas y el regreso progresivo a las aulas. Este concepto deriva de uno más clásico: forma escolar; concepto que gira en torno de las relaciones sociales o, más bien, los modos de socialización que constituyen a la escuela. Para Vincent, Lahire y Thin (1994), lo que resulta inédito en términos históricos es la emergencia de una nueva forma de relación social entre un maestro, en un sentido nuevo del término, y un alumno (los autores utilizan el término *écolier* que en español sería escolar) y a esta relación la denominan relación pedagógica.

Es inédita porque adquiere autonomía respecto de otras relaciones sociales y porque genera un nuevo marco desde el que se desarrolla. Ese nuevo marco está constituido por un espacio y un tiempo específicos: la escuela y el tiempo escolar. Cuestión ya advertida por Julia (2001) cuando caracterizó la cultura escolar a través de tres elementos: espacio escolar específico, cursos graduados en niveles y un cuerpo profesional propio (ver también Varela y Álvarez Uría, 1991). La forma escolar se materializó a través de un modo particular de estructuración de la transmisión de saberes: la simultaneidad presencial de maestros y estudiantes con base en la unidad de distribución edificio escolar.

La forma escolar introdujo un tipo de relación social que se diferencia de otros sistemas sociales por su capacidad de producir sujetos para diversos sistemas y su eficacia a lo largo del tiempo. Más allá de esto, la forma escolar requirió para su diferenciación y expansión no solo de unos atributos específicos materializados en la simultaneidad presencial, sino también de un sistema político que le diese legitimidad y sustentabilidad. Desde fines del siglo XIX, las leyes de obligatoriedad escolar funcionaron como motor de la extensión de esta nueva relación social hasta su consagración con la sanción del Derecho a la Educación en la segunda mitad del siglo XX. La combinación entre forma escolar y obligatoriedad escolar da cuenta de una dinámica que implica analizar esta forma en su devenir, conforme más sujetos son incorporados y se van produciendo modificaciones, o reformas, para sostener dicha incorporación: la forma escolar, en tanto proceso que se asienta sobre la extensión constante y la diversificación, se transforma en formas de escolarización.

En este sentido las formas de escolarización no refieren solamente a la expansión de arreglos institucionales centrados en la transmisión simultánea (tiempos y espacios simultáneos) sino sobre todo a la expansión de una relación social que, en tal caso, se apoya, según el momento histórico, en ciertas disposiciones de los individuos (presencialidad), de las instituciones (edificio escolar, gradualidad) y sistémicas (escolaridad obligatoria). Más allá de las variaciones institucionales, las formas de escolarización son eficaces porque operan sobre la posibilidad de incorporación de los actores en los sistemas políticos, económicos, sociales y jurídicos vigentes a través de la internalización de reglas y saberes particulares.

La noción de formas de escolarización recupera la dinámica del surgimiento y expansión de la forma escolar de socialización hacia el conjunto de la sociedad. Por lo tanto, constituye una base para integrar procesos específicamente escolares con dinámicas sociales cuyo resultado configura desigualdades educativas que se traducen en desigualdades escolares como la diferenciación institucional, la diversificación y la segmentación, propias de la expansión de los sistemas educativos (Acosta, 2020; Ojalehto *et al.*, 2017).

El modelo institucional de la escuela secundaria en la Argentina se ancla en las formas de escolarización arriba descriptas aunque con algunas especificidades. Por un lado, comparte los atributos hegemónicos de la escolarización respecto del tiempo y el espacio (presencialidad, simultaneidad, gradualidad; Terigi, 2020). Su particularidad radica en la progresión en la disciplina como núcleo de la organización: mientras la edad se transformó en la variable principal del modelo pedagógico y organizacional de la primaria, los contenidos lo hicieron en la secundaria con efectos sobre la estructuración de la enseñanza en torno de disciplinas y horas clase (Acosta, 2014). Por otro lado, participa de la lógica sistémica de expansión dadas las leyes de obligatoriedad escolar. Aquí su función es la de regular el flujo de estudiantes en la tensión entre extensión y diversificación (Acosta, 2021).

Las medidas de aislamiento, en sus variantes, implicaron una interrupción de los atributos de las formas de escolarización aunque no se suspendió la obligatoriedad –atributo central de la escolarización. Estos podrían capturar aquellas configuraciones promovidas por las iniciativas de continuidad educativa que se desarrollaron en distintos momentos de la pandemia (ASPO/DISPO) y ámbitos tales como centros de escolarización articulados con municipios y/o organizaciones sociales, o las mismas acciones educativas en el hogar. Sin embargo, así como la extensión del espacio/tiempo de la transmisión escolar demandó alteraciones, el despliegue de las formas de escolarización en pandemia también supuso algo distinto, en particular en las disposiciones de los individuos (no presencialidad) y de las instituciones (no edificio escolar, recursos de trabajo remoto).

En efecto, la pandemia alteró las formas de escolarización al presentar un nuevo escenario: la posibilidad de extender la enseñanza escolar más allá de los límites temporales y edilicios (Dussel, 2021; Serra, 2022). Es en este sentido que se sostiene la idea de ampliación del contexto de transmisión, en una reformulación del concepto desarrollado por Basil Bernstein (2000), junto con la variación de los valores de los principios que lo regulan. Se entiende al contexto de transmisión como los principios discursivos y los requerimientos materiales (recursos materiales) que regulan la forma que adopta la comunicación pedagógica. Los principios que regulan el contexto de transmisión refieren a: i) la modalidad de estructuración de la enseñanza a partir de la delimitación del espacio-tiempo de la actividad (sincrónica-asincrónica); ii) los principios discursivos de selección y secuenciación de saberes; iii) los criterios de evaluación en tanto principios que definen al conocimiento válido o legítimo a ser transmitido y aprendido.; iv) una economía política de la transmisión compuesta por el ritmo de aprendizaje (cuánto en cuánto tiempo) y unos recursos simbólicos y materiales (Graizer, 2009, 2020).

La ampliación del contexto de transmisión caracterizaría las formas de escolarización durante la pandemia: las modalidades que adoptó el contexto de transmisión podría indicar alteraciones de las formas de escolarización. Se propone que la ampliación del contexto de transmisión supone una nueva combinación de las características del tiempo y el espacio escolar, dentro o fuera de la simultaneidad presencial, en un ritmo, más intenso o más débil y en relación con unos recursos materiales y simbólicos. La *simultaneidad presencial* caracteriza la modalidad de estructuración ya que la torna sincrónica y los recursos materiales de la economía política de la transmisión quedan sujetos a la unidad de distribución edificio escolar. La *simultaneidad no presencial* redefine la modalidad, puede hacerla asincrónica, y diversifica los recursos simbólicos y materiales requeridos tanto de docentes como de alumnos. Una alternativa a las dos anteriores sería la de la *no simultaneidad*, modalidad que puede ser presencial o no presencial en la que la diversificación estalla hasta el límite de la enseñanza individual.

La pandemia produjo una situación extrema: la interrupción plena de la actividad escolar. En instancias de continuidad cabe distinguir y combinar entre actividad sincrónica y sus diferentes intensidades según la frecuencia y la cantidad de tiempo (alta/media/baja) y actividad asincrónica en función del grado de estructuración de la actividad y el seguimiento (alto/medio/bajo). Asimismo, las formas de escolarización durante la pandemia acrecentaron el peso de las condiciones del hogar, particularmente durante el ASPO, pero se combinaron con situaciones diferenciales respecto de elementos clave para la organización de la enseñanza en pandemia, en particular la conformación de plantas docentes y los recursos tecnológicos disponibles. Esto podría tener efectos sobre la producción de un nuevo tipo de relación social a la vez que ampliaría las diferen-

cias generando nuevas desigualdades. La escasez de recursos materiales y simbólicos es productiva porque impone, desde la restricción, un modo de enseñar.

En función de ello, las diferencias en las condiciones institucionales según el sector de gestión, estatal o privada, cobran mayor relevancia. Como se anticipó en la introducción, los resultados de la encuesta muestran que el sector de gestión se comportó de manera diferenciada respecto de las dimensiones vinculadas al sostenimiento de la continuidad educativa. Por supuesto, distintas variables asociadas intervienen en la distribución territorial del sector de gestión, tales como el tamaño de las jurisdicciones, la concentración de población urbana y las modalidades de expansión de la oferta del sector privado. Es claro que esta distribución se relaciona, además, con la aglutinación de un mismo perfil socioeconómico y de capital escolar en uno y otro sector. De esta manera, éste expresa una diferenciación según el perfil de la matrícula, pero también expresa diferencias en relación con capacidades institucionales y en las formas que adoptaron las prácticas pedagógicas en pandemia. Es decir, hay una confluencia de atributos de la población y de las instituciones con efectos diferenciales sobre las posibilidades de estructuración de la oferta de enseñanza. Esta confluencia complejiza la relación entre las desigualdades de origen social y las desigualdades educativas puesto que acentúa los procesos de diferenciación institucional que están en la base de la segmentación histórica de la educación secundaria en la Argentina (Acosta, 2020).

Por ello, en este trabajo se sostiene que si el sector de gestión clasifica a la unidad institución escolar se requiere discriminar los atributos de esa unidad, particularmente aquellos que podrían resultar diferenciales en la estructuración del contexto de transmisión durante la pandemia. Los datos de la encuesta permiten discriminar dichos atributos y proponer al sector como una configuración resultante de la combinación de condiciones institucionales que devienen de i) las condiciones para la escolarización del grupo social que constituye la matrícula (nivel socioeconómico, capital material y cultural, en particular el escolar); ii) las condiciones de la oferta institucional (tamaño de la escuela, cobertura de cargos, recursos materiales); iii) las condiciones de docentes y directores para la organización de la enseñanza en pandemia (estabilidad en los cargos, cantidad de escuelas en las que trabaja, recursos materiales personales) y iv) el perfil de los estudiantes según la continuidad o discontinuidad de las trayectorias escolares (ISTE).



Imagen por Freepik - Freepik.com

Discriminar los atributos que configuran al sector de gestión, en tanto variable que diferencia las formas de escolarización en pandemia, permite ir más allá de las propiedades de orden administrativo que definen cada sector y comprender a las escuelas como configuraciones institucionales. En principio, los resultados de la investigación indicarían que la segmentación se relaciona más con las características de dichas configuraciones que con el sector de gestión en tanto categoría administrativa: no es solamente un problema de administración, estatal o privada, o del peso del nivel socioeconómico de la matrícula (Cervini, 2003 a; 2003b; Formichella y Krüger, 2013; Quiroz *et al.*, 2018) sino de lo que se configura en uno y otro sector dando lugar a procesos de diferenciación institucional (Ojalehto *et al.*, 2017). Al mismo tiempo, las alteraciones por la ampliación del contexto de transmisión exceden estos procesos y los extenderían hacia las formas de escolarización en su conjunto.

Analizar los efectos diferenciales del sector de gestión desde esta articulación entre formas de escolarización, ampliación del contexto de transmisión y segmentación bajo la forma de la extensión de la diferenciación institucional ofrece precisión al estudio de las relaciones entre desigualdades sociales y desigualdades educativas. Sobre todo si se considera a las condiciones institucionales en tanto configuración resultante de atributos de distinto origen que, por efecto de la ampliación del contexto de transmisión, adquieren un peso distinto; esto es el valor del capital material y cultural o del perfil de los estudiantes según ISTE puede adquirir un valor relativo diferencial.

Desde esta perspectiva, y siguiendo a Luhmann (1995; 2009), las configuraciones institucionales resultantes en uno u otro sector podrían considerarse como un sistema en conexión con otros sistemas o dentro de un entorno, en relaciones que son diferentes de la influencia o la determinación causal. Estas configuraciones no son expresión de las características de los grupos poblacionales que las componen sino que interactúan con el sistema social de manera productiva. Funcionan como sistemas interpenetrados, de manera que su complejidad “[...] es el resultado de sus relaciones con el entorno, es construida y empleada dentro de su entorno y conservada mediante su entorno” (Luhmann, 2009: 116). Los sistemas interpenetrados se co-determinan, su funcionamiento se configura en la interpenetración; aunque sostienen su autonomía, operan del modo que lo hacen en el acople estructural. Tal acople estructural supone que la reproducción de cada sistema se basa en sus propias estructuras. De esta manera, sería la configuración institucional la que, al reproducir su combinación, produce diferenciación en las formas de escolarización.

Las formas de escolarización en pandemia son resultado de los valores que toman cada uno de los principios que regulan el contexto de transmisión (intensidad y frecuencia según actividad sincrónica o asincrónica) y las configuraciones institucionales, expresión, a su vez, de la interpenetración productiva entre el sistema social y el sistema escolar. En la sección siguiente se presenta una selección de datos para caracterizar algunas de las condiciones de dichas configuraciones y los modos de organizar la enseñanza frente a la ampliación del contexto de transmisión.

2. Resultados del estudio panel de la ENPCP 2020 - 2021. Aportes para la caracterización institucional de las formas de escolarización

En esta sección se expone una selección de datos que permite caracterizar las condiciones desde las que se desplegaron las formas de escolarización según el sector de gestión en el período de pandemia en el 2020 y la primera mitad del 2021. Estas son puestas en rela-

ción con la forma que adquirieron en pandemia los principios que regulan el contexto de transmisión referidos en la sección anterior, particularmente la delimitación del espacio-tiempo de la actividad y la economía política de la transmisión (ritmo y recursos). Tal como se anticipó en la introducción, el objetivo es indagar sobre los atributos de cada sector de gestión que podrían asociarse a la producción de efectos diferenciales sobre la escolarización durante la pandemia. Para ello, se utilizan fuentes secundarias (Relevamiento Anual 2019 —RA 2019, procesamientos realizados sobre el CENSO 2010 y el operativo Aprender 2019) y resultados del estudio de panel del Proyecto PISAC COVID-19 N° 023.

La presentación de los resultados se organiza en tres apartados. El primero presenta datos de la distribución territorial de la oferta escolar según el sector de gestión a modo de encuadre sobre la extensión y la contextura de esta variable de diferenciación en la educación secundaria en la Argentina. El segundo despliega datos referidos a una selección de los atributos identificados como relevantes para la caracterización del sector en tanto configuración resultante de la combinación de condiciones institucionales. El tercer apartado se centra sobre la estructuración de la enseñanza en un escenario de ampliación del contexto de transmisión con foco en las formas de comunicación y el entorno de trabajo con estudiantes durante el período estudiado según el sector de gestión.

2.1. Desigualdad territorial y distribución jurisdiccional de la oferta escolar según sector

El sistema educativo no es ajeno a la heterogeneidad estructural y las diversas desigualdades (de ingresos, productiva, de infraestructura, accesibilidad y conexión) que atraviesan la Argentina y se expresan de manera inter e intra territorial (Salvia y Rubio, 2017; Maceira, 2018). La oferta escolar se distribuye de manera desigual en el territorio y se inscribe en complejas relaciones con los sistemas educativos jurisdiccionales (Steinberg *et al.*, 2019). Uno de los efectos de la distribución desigual de la oferta es la segregación socio-espacial por nivel socioeconómico y su relación con la distribución por sector de gestión y geográfica.⁴ En este sentido, Krüger *et al.* (2022) sostienen que la segregación aumenta en las jurisdicciones de mayor tamaño y densidad poblacional, con un sistema educativo expandido y una alta participación del sector privado.

Respecto del nivel secundario, los datos disponibles del RA 2019 indican que el 71% de la matrícula de nivel secundario (total país) asiste a escuelas del sector público, la misma proporción se encuentra en relación con el número de unidades de servicio. Conforme lo señalado en el párrafo precedente, la distribución regional arroja que la mayor proporción de matrícula del sector privado se encuentra en las jurisdicciones más grandes y de mayor concentración urbana. Tres jurisdicciones superan la proporción general de matrícula en el sector privado: en la Ciudad de Buenos Aires la matrícula se divide por mitades entre escuelas estatales y privadas; en Córdoba alcanza al 40% del total y en la provincia de Buenos Aires al 33%. Un conjunto de siete provincias ronda una distribución de 75% de matrícula estatal frente al 25% de privada ($\pm 2\%$): Entre Ríos, Mendoza, Misiones, Santa Fe, Santiago del Estero, Tierra del Fuego y Tucumán. El resto de las jurisdicciones poseen entre el 80% al 90% de matrícula estatal. Si se toman las tres jurisdicciones con mayor porcentaje de matrícula del sector privado suman el 66% del total de la matrícula del sector privado del país, aunque suman el 54% de la matrícula total de nivel secundario.

La distribución de unidades de servicio por jurisdicción según sector de gestión guarda una relación similar con aquella de la matrícula, salvo para el caso de Ciudad de Buenos

Aires que posee en el sector estatal un 32% del total de unidades de servicio del nivel secundario, pero atiende al 50% de la matrícula. Las cuatro jurisdicciones más grandes del país (Provincia de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe) concentran casi el 70% del total de la oferta privada de nivel secundario en unidades de servicio.

Cabe advertir que en el estudio realizado el análisis de resultados por jurisdicción según sector de gestión, específicamente para el privado, se dificulta dado que en algunos casos la cantidad absoluta de establecimientos es muy reducida, incluso con la ponderación diseñada por la SEIE para la muestra de la ENPCP.

2.2. Atributos del sector de gestión y condiciones institucionales

En la primera sección se enumeraron los atributos identificados como relevantes para la caracterización del sector en tanto configuración resultante de la combinación de condiciones institucionales. En este apartado se presenta una selección de datos referidos a cada uno de ellos: i) las condiciones para la escolarización del grupo social que constituye la matrícula (nivel socioeconómico, condiciones materiales de los hogares para cada categoría de sector); ii) las condiciones de la oferta institucional (tamaño de la escuela, cobertura de cargos, recursos materiales); iii) las condiciones de docentes y directores para la organización de la enseñanza en pandemia (estabilidad en los cargos, cantidad de escuelas en las que trabaja, recursos materiales personales) y iv) el perfil de los estudiantes según la continuidad o discontinuidad de las trayectorias escolares (ISTE).

Condiciones para la escolarización del grupo social y perfil de los estudiantes según la continuidad o discontinuidad de las trayectorias escolares en tanto atributos de la configuración institucional

El nivel socioeconómico de estudiantes por establecimiento es un aspecto central a considerar en relación con las formas de escolarización, y adquiere mayor relevancia para los sectores de nivel socioeconómico más alto y más bajo donde otros estudios indican mayores índices de segregación (Krüger *et al.*, 2022). La muestra del estudio refleja esta situación. En el cuadro N°1 se observa la distribución según el Índice de Contexto Social de la Educación (ICSE), basado en el Censo 2010. El 45% de la matrícula del sector estatal proviene de territorios con valores de vulnerabilidad críticos (el mayor del índice) y altos; mientras que el sector privado posee 18% en esta situación. Al considerar el Índice Socioeconómico del Alumno de Aprender 2019 (Cuadro 2), en el sector estatal el 17% de su matrícula es de NSE bajo y 0% con NSE alto, mientras que el sector privado posee un 20% de su matrícula con NSE alto y sólo dos por ciento con bajo⁵.

Cuadro 1: Distribución de establecimientos por sector de gestión según condiciones socioeconómicas del territorio (ICSE). Total país. Año 2019. En porcentaje

Estrato ICSE (dicotómico)	Sector de gestión	
	Estatal	Privado
Bajo o medio	55	82
Alto o crítico	45	18

Fuente: Elaboración propia con datos de ICSE sobre la base de Censo 2010.

Cuadro 2: Distribución de establecimientos por sector de gestión según nivel socioeconómico de las y los estudiantes (NSE). Total país. Año 2021. En porcentaje

Campos único NSE	Sector de gestión	
	Estatal	Privado
Bajo	17	2
Medio	69	70
Alto	0	20
Heterogénea	13	8

Fuente: Elaboración propia con datos de Operativo Aprender 2019.

En el cuestionario a directivos implementado en 2021 se consultó sobre el acompañamiento con servicio alimentario gratuito a familias de las escuelas lo cual, además de hacer referencia a políticas públicas, indica el tipo de población que asiste a los establecimientos. Como se observa en el cuadro 3, el 48% de escuelas estatales brindan servicios alimentarios gratuitos, frente al 5% de escuelas del sector privado.

Cuadro 3: Encuesta a directivos. Escuelas que brindan servicios alimentarios gratuitos por sector de gestión. Total país. Año 2021. En porcentaje

Total	Sector de gestión	
	Estatal	Privado
Sí	48	5
No	52	95
Total	100	100

Fuente: Toma 2021, Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE – ME | Proyecto PISAC COVID-19 N° 023).

En las encuestas realizadas a directivos y docentes se relevó información acerca de sus percepciones sobre las dificultades que pudieron haber tenido los estudiantes para hacer frente a las actividades escolares durante la pandemia. En los cuadros que siguen se presentan datos que permiten ampliar la información sobre las condiciones socioeconómicas de la población que asiste a las escuelas según sector.

La distancia entre sectores en relación con la categoría “dificultades socioeconómicas” supera los 50 puntos porcentuales en ambas tomas en las respuestas de directivos; en el caso de docentes la distancia en el 2020 es de 44 puntos y en el 2021, si bien se reduce a 35 puntos porcentuales, sigue siendo muy amplia.

Cuando se observan las categorías sobre acceso a recursos electrónicos o conectividad a internet, aspectos que durante la pandemia adquirieron una significativa relevancia, las diferencias entre sectores son claras, tanto para la opinión de directivos cuanto de docentes, en detrimento de la situación de la población que asiste al sector estatal.

Cuadro 4: Encuesta a directivos. Tipo de dificultades de las/os estudiantes para la realización de las actividades escolares por sector de gestión. Total país. Años 2020 y 2021. En porcentaje

	2020			2021		
	Total	Sector de gestión		Total	Sector de gestión	
		Estatal	Privado		Estatal	Privado
Dificultades socioeconómicas (alimentación, vivienda, etc.)	55	72	21	65	80	34
Limitaciones en el acceso o falta de recursos electrónicos (computadoras, software, celulares etc.)	86	95	67	75	90	44
Limitaciones o falta de conectividad a Internet	88	97	70	76	90	46

Fuente: Toma 2020 – Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE – ME) y Toma 2021 (SEIE – ME | Proyecto PISAC COVID-19 N° 023)

Cuadro 5: Encuesta a docentes. Tipo de dificultades de las/os estudiantes para la realización de las actividades escolares por sector de gestión. Total país. Años 2020 y 2021. En porcentaje

	2020			2021		
	Total	Sector de gestión		Total	Sector de gestión	
		Estatal	Privado		Estatal	Privado
Dificultades socioeconómicas (alimentación, vivienda, etc.)	57	67	23	72	79	44
Limitaciones en el acceso o falta de recursos electrónicos (computadoras, software, celulares etc.)	85	90	66	80	86	55
Limitaciones o falta de conectividad a Internet	90	93	77	81	87	58

Fuente: Toma 2020 – Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE – ME) y Toma 2021 (SEIE – ME | Proyecto PISAC COVID-19 N° 023)

En el cuestionario a docentes de 2021 se incorporó una opción en relación con las dificultades de los estudiantes para la realización de las actividades escolares, que refería a la “falta de recursos necesarios”: 77% de docentes de escuelas estatales respondió esta opción frente a un 40% de docentes del sector privado.

La distribución del ISTE según sector de gestión indica que del total de escuelas del sector estatal un 46% se clasifican con Valores no favorables o con altos niveles de discontinuidad de las trayectorias de sus estudiantes, y sólo un 9% con valores asociados a trayectorias continuas. En el caso de las escuelas privadas, 71% de estas posee valores asociados a trayectorias continuas y sólo un 2% a discontinuas.

Cuadro 6 Distribución de establecimientos según situación de las trayectorias escolares (ISTE-ES) por sector de gestión. Total país. Año 2019. En porcentaje

Rangos de ISTE	Sector de gestión	
	Estatal	Privado
Valores no favorables o con altos niveles de discontinuidad	46	2
Valores moderados o con niveles medios de discontinuidad en las trayectorias	45	26
Valores favorables asociados a trayectorias continuas	9	71

Fuente: Elaboración propia en base a RA 2019

El ISTE expresa trayectorias de estudiantes pero los datos se construyen a partir de la información brindada por las escuelas al RA, la unidad de relevamiento no son los individuos sino los establecimientos. Se podría entender que el flujo de matrícula que representa el ISTE por escuela da cuenta de las condiciones sociales de origen del estudiantado que asiste a cada unidad, viendo en ello una expresión de la reproducción de desigualdades sociales. Sin embargo, a partir de conceptualizar el carácter productivo de la escolarización respecto de la distribución de posiciones sociales, la consideración de las capacidades institucionales adquiere relevancia: si las condiciones institucionales de escolarización fueran precarias sería de esperar que las trayectorias sufrieran mayor discontinuidad que si las condiciones fueran óptimas. De este modo, se considera que el ISTE describe una relación entre las condiciones sociales de estudiantes y las condiciones o tipo de oferta de las escuelas. Se podría entender que representa también una forma de segregación de la oferta, de manera que no predica sobre atributos de individuos sino de cómo se estructura la oferta educativa para ciertos grupos poblacionales.

El conjunto de datos presentados hasta aquí, los tomados de fuentes secundarias y los producidos en el estudio, indica que el sector estatal es el que concentra a la población de nivel socioeconómico bajo, mientras que grupos de nivel alto se concentran en el sector privado⁶. Los datos indican una concentración de ICSE alto crítico y estudiantes con trayectorias discontinuas en las escuelas del sector estatal, incluidas las del ámbito rural. De esta manera, las escuelas del sector estatal enfrentaron el desafío de la continuidad educativa con casi la mitad de su matrícula en situación de vulnerabilidad social y educativa. Se suma a ello, en el registro de directivos y docentes, que una abrumadora mayoría de los estudiantes no tuvo acceso ni a los recursos electrónicos necesarios para el momento ni a la conectividad a internet. Es interesante observar, en el sector privado, la reducción de las dificultades de acceso a computadoras y conectividad entre el 2020 y el 2021, lo cual muestra la capacidad de las familias de mejora de las condiciones materiales para la escolarización en pandemia.

Las condiciones de la oferta institucional

Las condiciones organizacionales de las escuelas constituyen un aspecto central que regula las formas de escolarización. Para considerar este aspecto se seleccionó información obtenida en el estudio acerca de la situación de las plantas docentes, sus condiciones laborales y la situación en que se encontraban los edificios escolares en el retorno a la actividad presencial.

En la encuesta a directivos del 2021 se consultó acerca de la cobertura de las plantas de personal. La situación se visualiza con claridad en el cuadro 6. En el sector estatal existe un porcentaje significativo de cargos y horas sin cubrir, que en términos relativos lo posiciona en desventaja respecto del sector privado. Las causas de esta situación pueden ser variadas, y no es objeto de este trabajo analizarlas, pero es un aspecto que incide en las capacidades institucionales, así como también en el trabajo de los estudiantes al tener mayor o menor circulación de docentes diferentes.

Cuadro 7: Encuesta a directivos. Cargos y/o horas cátedra frente a estudiantes y/o de apoyo no cubiertas por sector de gestión. Año 2021. En porcentaje.

	Total	Sector de gestión	
		Estatal	Privado
Sí, está faltando cubrir cargos docentes frente a estudiantes	18	26	1
Sí, está faltando cubrir horas cátedra de docentes frente a estudiantes	22	31	4
Sí, están faltando cubrir cargos de personal de apoyo	11	14	3
Sí, están faltando cubrir horas de personal de apoyo	4	5	1
No, la planta de docentes frente a estudiantes está completa	61	46	93

Fuente: Toma 2021, Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE – ME | Proyecto PISAC COVID-19 N° 023)

La encuesta a directivos indagó sobre las condiciones en que se encontraban las escuelas para garantizar el cumplimiento del protocolo de regreso progresivo a las clases presenciales establecidos por las autoridades jurisdiccionales. La gran mayoría de los directivos de escuelas privadas, el 70%, respondió que el establecimiento contaba con el espacio y las condiciones de higiene requeridas para el funcionamiento de los grupos de estudiantes, frente al 48% del sector de gestión estatal. El 49% de los equipos directivos de escuelas estatales señalaron que fue necesario adaptar espacios para cumplir con los protocolos y distribuir a las y los estudiantes en grupos más reducidos, frente al 29% de sus pares del sector de gestión privada.

Cuadro 8: Encuesta a directivos. Condiciones edilicias para garantizar el protocolo de regreso progresivo a las clases presenciales establecido por la jurisdicción por sector de gestión. Total país. Año 2021. En porcentaje

	Total	Sector de gestión	
		Estatal	Privado
El establecimiento cuenta con el espacio y las condiciones de higiene requeridas para el funcionamiento de los grupos de estudiantes	55	48	70
Ha sido necesario adaptar espacios para cumplir con los protocolos y distribuir a las/os estudiantes en grupos más reducidos	42	49	29
Se están utilizando espacios físicos cedidos por otras instituciones/organizaciones para organizar la cursada presencial de algunos grupos	2	3	0
Total	100	100	100

Fuente: Toma 2021, Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE – ME | Proyecto PISAC COVID-19 N° 023)

Las condiciones de docentes y directores para la organización de la enseñanza en pandemia

Las preguntas realizadas sobre condiciones laborales de docentes incluyeron una serie que buscó captar la variedad de contextos laborales y la cantidad de grupos diferentes con los cuales trabajan los docentes. Al comparar por sector, no se hallaron grandes diferencias en la cantidad de secciones que tenían en total, ni en la cantidad que tenían en la escuela por la que respondieron la encuesta. Tampoco hubo distancias relevantes en la cantidad de estudiantes que tenían a su cargo: sólo un 23% de los docentes encuestados respondió tener menos de 100 estudiantes, y 37% dice tener más de 200.

La diferencia entre sectores se encontró en el número de escuelas en las que los docentes se encontraban trabajando en simultáneo. Mientras que dos tercios de docentes del sector privado trabajan en hasta dos escuelas, 62% de docentes de escuelas estatales trabajan en tres o más escuelas. La cantidad de instituciones hace variar los contextos de enseñanza, los criterios a los cuales ceñirse, las lógicas y dinámicas institucionales; todo ello aumenta la carga de trabajo de los docentes, fuertemente intensificada durante la pandemia.

Cuadro 9: Encuesta a docentes. Cantidad de escuelas en las que trabajan por sector de gestión. Total país. Año 2021. En porcentaje

Cantidad de escuelas	Total	Sector de gestión	
		Estatal	Privado
Hasta 2	44	38	66
3 y 4	35	37	28
y más	21	25	7

Fuente: Toma 2021, Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE – ME | Proyecto PISAC COVID-19 N° 023)

En el comienzo del 2021 las directivas sanitarias gubernamentales indicaban que se requería definir aforos para los espacios cerrados. En las escuelas se organizaron diversos modos para recibir a los estudiantes en el retorno a la presencialidad cuidada. *Burbujas*

fue la denominación para los subgrupos en que se dividieron las secciones que superaban el mínimo de personas que podían estar en el espacio del aula. Estos agrupamientos supusieron una nueva modificación del trabajo docente, ya que debían planificarse y llevarse a cabo las tareas de enseñanza sin tener al grupo completo en el aula de manera simultánea. Las estrategias de los docentes variaron: algunos sostuvieron actividades virtuales para el conjunto y realizaban encuentros presenciales de consulta; otros recibían en la escuela a los subgrupos en diferentes días de la semana y alternaban con actividades remotas; otros sólo incluían actividades presenciales con los diversos grupos de manera alternada; otros intentaron transmitir la actividad que se llevaba a cabo de manera presencial a los grupos que no asistían a la escuela en esa jornada.

La cantidad de subgrupos, o *burbujas*, puede considerarse como un indicador de intensificación del trabajo docente. Según el sector de gestión, la encuesta a docentes indica diferencias significativas: 32% de docentes de escuelas estatales tuvieron tres o más subgrupos, frente a sólo 7% de escuelas privadas. Es de notar que en la categoría “asisten todos” hay una importante paridad en la distribución por sector. No obstante, cabe destacar, que el 30% de escuelas rurales, mayormente estatales, logró sostener la presencialidad del conjunto de sus estudiantes dadas las condiciones edilicias y sanitarias de la zona.

Cuadro 10: Encuesta a docentes. Organización de los estudiantes para el retorno a clases presenciales por sector de gestión. Total país. Año 2021. En porcentaje

Organización de las/os estudiantes para el retorno a las clases presenciales	Total	Sector de gestión	
		Estatal	Privado
Asisten todas/os las/os estudiantes de la división	11	11	10
Se organizaron en 2 grupos/subgrupos	63	58	83
Se organizaron en 3 grupos/subgrupos	19	23	6
Se organizaron en 4 o más grupos/subgrupos	7	9	1
Total	100	100	100

Fuente: Toma 2021, Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE – ME | Proyecto PISAC COVID-19 N° 023)

En síntesis, al considerar los atributos seleccionados en relación con las condiciones de la oferta institucional y de los docentes y directivos para la organización de la enseñanza en pandemia, las escuelas de dependencia estatal se encontraron con mayor cantidad de cargos sin cubrir, con docentes que trabajan en más cantidad de escuelas, con la necesidad de crear mayor cantidad de *burbujas* por sección y en edificios en peores condiciones para afrontar los requerimientos de los protocolos sanitarios establecidos por las autoridades.

2.3. Organización de la enseñanza frente a la ampliación de contexto de transmisión: comunicación y entornos de trabajo con estudiantes

Durante la pandemia las vías de comunicación con estudiantes y los entornos de trabajo con los cuales se dio continuidad a la actividad escolar fueron de gran relevancia (Di Napoli, 2022; Dussel, 2022; Linne, 2021; 2022). Este tema formó parte del estudio realizado, particularmente en la comparación entre la primera toma de la encuesta realizada en 2020 y la segunda en 2021. Se pudieron identificar diferencias por sector de gestión, que, como se destacó en la primera sección del artículo, no están directamente asociadas al

carácter administrativo de la clasificación, sino a otros aspectos que configuran una relación compleja entre las características institucionales, las condiciones y el perfil de los docentes y estudiantes. Estos aspectos dan cuenta de la configuración del contexto de transmisión en pandemia, vinculados a los modos de la comunicación pedagógica, a las relaciones entre las escuelas y los hogares, a las disponibilidades y tipos de recursos en los diversos espacios involucrados y de los actores intervinientes, así como a la organización del trabajo en la vuelta a la presencialidad en 2021.

Los momentos de ASPO y DISPO requirieron de diversas formas de comunicación y entornos virtuales con el fin de organizar la continuidad de la oferta escolar y sostener la enseñanza: el uso de plataformas y vías de comunicación tradicionales y más recientes, como las redes sociales y el *WhatsApp* adquirieron un rol central. En este sentido, los directivos del sector estatal destacaron para 2020 el uso de las llamadas telefónicas por medios diferentes y las plataformas. Sin embargo, en 2021 se redujo de manera notable el uso de plataformas mientras que se mantuvo de manera muy elevada el uso del teléfono: 50 puntos porcentuales menos para plataformas entre 2020 y 2021. No ocurrió lo mismo en el sector privado donde, desde la perspectiva de los directivos, se mantuvo la llamada telefónica como el medio más utilizado al tiempo que el uso de plataformas y el correo electrónico sostuvieron niveles importantes de uso. Pareciera que en el sector privado fue posible integrar las nuevas modalidades de trabajo y comunicación de manera más estable como parte de la ampliación del contexto de transmisión; en la combinación de recursos apropiados en el sector privado se podría encontrar una posible hipótesis sobre la reducción del uso de algunos de los medios de intercambio.

Cuadro 11: Encuesta a directivos. Medios de comunicación con estudiantes por sector de gestión. Total país. Años 2020 y 2021. En porcentaje

	2020			2021		
	Total	Sector de gestión		Total	Sector de gestión	
		Estatal	Privado		Estatal	Privado
Llamada por teléfono (fijo - celular - SMS, WhatsApp, etc.)	95	98	88	85	91	74
Correo electrónico/mail	65	58	80	37	25	63
Redes sociales: Facebook/Twitter/Instagram	47	53	36	27	34	15
Plataforma / Campus	78	70	95	36	21	66
Radio comunitaria/repetidora local de radio	6	8	2	4	5	1

Fuente: Toma 2020 – Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE – ME) y Toma 2021 (SEIE – ME | Proyecto PISAC COVID-19 N° 023)

Según las respuestas de los equipos directivos, un 78% de las escuelas secundarias utilizaron plataformas virtuales para organizar sus actividades de enseñanza. Los demás, un 22%, informaron que no utilizaron entornos virtuales. La situación presenta diferencias según el sector: siempre según lo manifestado por directivos, el 30% de las escuelas estatales no utilizó entornos virtuales frente al 6% de las de gestión privada. El 63% de los directivos informó que se utilizaron plataformas creadas por las escuelas, a partir del

desarrollo de blogs institucionales o de adaptaciones de prestaciones de alguna empresa. Un 13% dijo utilizar plataformas provistas por una empresa privada, situación que alcanzó al 30% de directivos de escuelas de gestión privada.

Además de los entornos de comunicación, se indagó sobre la modalidad de estructuración de la enseñanza a partir de la delimitación del espacio-tiempo de la actividad en el entorno virtual: sincrónica o asincrónica. Las respuestas de los docentes indican que un 43%, mayoritariamente de escuelas estatales, no realizó actividades sincrónicas en plataformas como *Zoom*, *Meet* o similares en 2020, cifra que se redujo 13 puntos en 2021 (30%). La distribución por sector de gestión indica que en el 2020 sí realizaron encuentros sincrónicos vía *Zoom* o similares el 49% de docentes que reportaron por escuelas de gestión estatal frente a 83% del sector privado; el porcentaje se incrementó en 2021 manteniendo la preponderancia de la modalidad de uso sincrónica entre los docentes de escuelas privadas: 65% en escuelas estatales y 88% en privadas.

El uso de redes sociales, según las respuestas de docentes, como vía de intercambio para la realización de actividades escolares también marca una diferencia en el tipo de entornos que sostuvieron la actividad escolar. Se advierte la variación entre 2020 y 2021: según los directivos, en 2020, 84% de escuelas estatales utilizaron las redes para organizar el trabajo de enseñanza contra 54% de privadas, y en 2021 72% de escuelas estatales mantuvieron esa vía frente a un 34% según directivos de escuelas privadas.

Cuadro 12: Tipos de intervenciones docentes en el marco del desarrollo de propuesta pedagógica. Docentes, total y según sector de gestión. Años 2020 y 2021. En porcentaje

		2020			2021		
		Sector de gestión			Sector de gestión		
		Total	Estatal	Privado	Total	Estatal	Privado
Propongo encuentros sincrónicos (videollamadas por Zoom, Jitsi, Meet, Hangouts, por ejemplo) como clases en vivo]	Lo incorporé a mi propuesta	57%	49%	83%	70%	66%	88%
	No lo incorporé a mi propuesta	43%	51%	17%	30%	34%	12%
Intercambio con los estudiantes vía redes sociales (Facebook, Instagram, Twitter, Tik Tok, por ejemplo) o teléfono/WhatsApp.]	Lo incorporé a mi propuesta	77%	84%	54%	65%	72%	34%
	No lo incorporé a mi propuesta	23%	16%	46%	35%	28%	66%

Fuente: Toma 2020 – Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE – ME) y Toma 2021 (SEIE – ME | Proyecto PISAC COVID-19 N° 023)

Un último dato significativo sobre las modalidades de organización de la enseñanza se vincula con la actividad virtual: en 2021 un 15% de directivos de escuelas estatales responde que sólo realizaron actividades de manera virtual, frente a sólo un 6% de escuelas privadas. Para algunos fue más difícil volver al edificio escolar como unidad de distribución.

Las diferencias por sector de gestión expresan desigualdades en las condiciones de los

sujetos para la escolarización, las condiciones de la oferta institucional y de los docentes y directivos para organizar la enseñanza. Éstas se expresan en posibilidades también diferentes para dar forma a los principios que regulan el contexto de transmisión, como el espacio-tiempo de la actividad, el ritmo de la enseñanza y los recursos. En un escenario de ampliación del contexto de transmisión como la pandemia, estas diferencias se agudizan: se produce una nueva combinación de las características de tiempo y espacio escolar (entornos), con ritmos más débiles o más intensos y con una demanda diferente de recursos materiales y simbólicos conforme las condiciones institucionales. Así se evidencia en la encuesta 2021 del estudio: el 54% de docentes de escuelas estatales respondió que una de las principales dificultades en el desarrollo de su tarea fue la comunicación y seguimiento de los estudiantes, frente a un 30% del sector privado.

Conclusiones

El artículo se propuso ofrecer un análisis del desarrollo de las formas de escolarización durante la pandemia por Covid-19 entre 2020 y 2021 para profundizar el estudio de la relación entre oferta escolar y desigualdad educativa. El trabajo utilizó los resultados de la investigación “La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia” (PISAC COVID-19 N° 023), en particular del estudio de panel realizado sobre la base de la ENPCP del Ministerio de Educación.

El foco estuvo puesto en la caracterización de los atributos de las condiciones institucionales de las escuelas durante la pandemia según el sector de gestión: estatal o privado. Se adoptó una estrategia recursiva: en el primer apartado se desarrolló una propuesta conceptual para comprender los cambios en las formas de escolarización. Se propuso la idea de ampliación del contexto de transmisión como núcleo de la caracterización de dichas formas durante la pandemia al tiempo que se las puso en relación con procesos históricos de diferenciación institucional con efectos de segmentación educativa. Los resultados de las encuestas a docentes y directivos en el marco del estudio arriba mencionado, permitieron adentrarse en el análisis de la diferenciación institucional según el sector de gestión. En efecto, esta variable se presentó como organizadora de las diferencias encontradas en los resultados.

En función de ello, el artículo buscó complejizar al sector de gestión como factor de desigualdad a través de la discriminación de los atributos de cada sector en su compor-

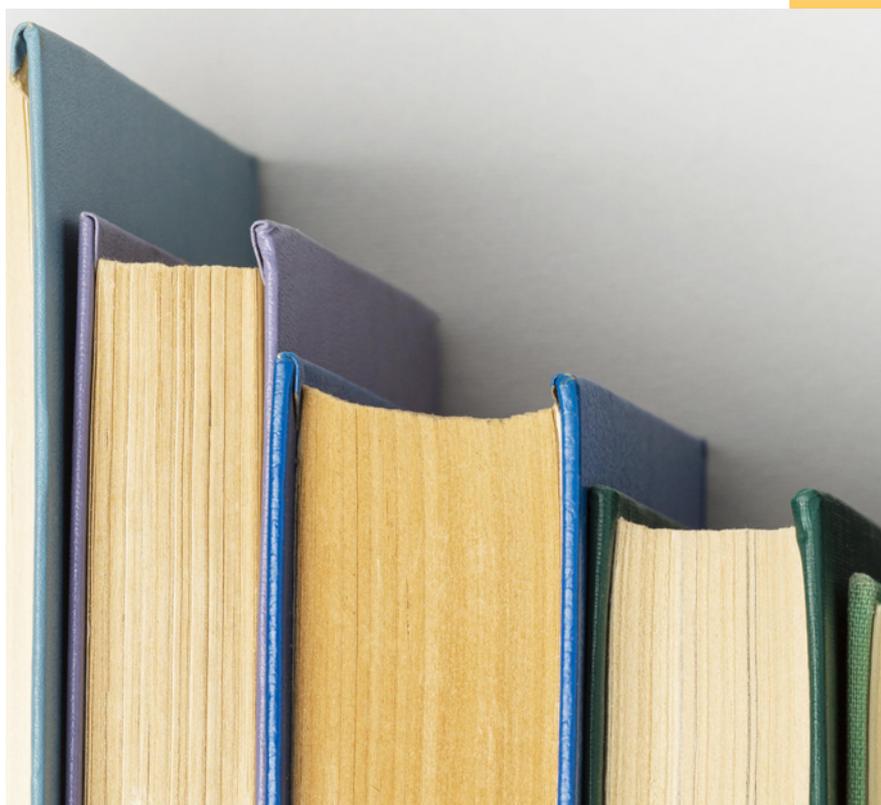


Imagen por Freepik - Freepik.com

tamiento. Se propuso que el sector de gestión expresa una diferenciación por tipo de población que asiste en términos de nivel socioeconómico y las trayectorias escolares de estudiantes que indicarían atributos de la oferta escolar, pero también expresa diferencias en relación con las capacidades institucionales y en las formas que adoptaron las prácticas pedagógicas en pandemia dando lugar a configuraciones institucionales particulares, producto de una combinación de condiciones que exceden las propiedades que se derivan del orden administrativo. Comprender el carácter diferenciador del sector de gestión en escenarios de ampliación del contexto de transmisión requiere de categorías más densas y precisas con el fin de evitar reducir la complejidad de la relación entre desigualdades de origen social y desigualdades educativas.

El segundo apartado presentó una selección de datos de las encuestas para caracterizar las condiciones desde las que se desplegaron las formas de escolarización según el sector de gestión en el período de pandemia en el 2020 y la primera mitad del 2021. Se analizaron datos sobre algunos de los atributos identificados. Estos se pusieron en relación con la forma que adquirieron en pandemia los principios que regulan el contexto de transmisión referidos en el primer apartado, particularmente la delimitación del espacio-tiempo de la actividad y la economía política de la transmisión (ritmo y recursos) para dar cuenta de los atributos de cada sector de gestión que podrían asociarse a la producción de efectos diferenciales sobre la escolarización durante la pandemia.

Se describió la ampliación del contexto de transmisión en pandemia y las desigualdades en la oferta a partir de las relaciones entre las características de las poblaciones que asisten a las escuelas en términos socioeconómicos, los atributos de orden institucional en relación con recursos materiales, edilicios, estabilidad de las plantas docentes, las condiciones de trabajo organizacional y de los actores escolares, las modalidades pedagógicas que surgen de las disponibilidades y usos de interfaz de comunicación y entornos de trabajo. En este punto, resulta pertinente la idea de considerar al ISTE como un índice que suma un atributo clave para comprender las condiciones institucionales de cada sector de gestión y su efecto diferenciador durante la pandemia. En efecto, el ISTE expresa, por un lado, un agrupamiento de experiencias de escolarización condensadas en un tipo de trayectoria; por el otro, una oferta institucional que se construye sobre la base de ese agrupamiento dando lugar a configuraciones institucionales diversificadas.

Respecto de la ampliación del contexto de transmisión, las alteraciones de la escolarización en pandemia son resultado de los valores que toman aquellos del contexto de transmisión (intensidad y frecuencia según actividad sincrónica o asincrónica) y las configuraciones institucionales, expresión, a su vez, de la interpenetración productiva entre los atributos del sistema social y del sistema escolar. Desde esta perspectiva de análisis se espera generar mayor precisión en los estudios de las relaciones entre desigualdades educativas y sociales, para lo cual se propone –a modo de hipótesis para futuros estudios- un modelo analítico. Este modelo surge de la combinación de escalas para caracterizar formas de escolarización emergentes: i) una forma escolar clásica que continúa con la distribución y diferenciación de tiempo y espacio simultánea presencial; ii) una forma escolar ampliada, en la cual los espacios y tiempos exceden la clásica y requieren de unos recursos de la institución y de los hogares, así como recursos simbólicos (autonomía, saberes digitales) de las personas; iii) una forma escolar reducida donde el tiempo y espacio se ven disminuidos y los recursos son precarios. Cada una de ellas podría asociarse a grupos sociales diferenciados produciendo una nueva forma de segmentación de la educación secundaria: ya no la segmentación de la oferta institucional sino de las formas de escolarización.

A futuro queda también la posibilidad de completar el análisis a través de la incorporación de otros atributos de las condiciones institucionales, tales como los recursos personales de docentes, diferenciaciones regionales de accesibilidad y disponibilidad de recursos electrónicos, así como de otros principios de la regulación del contexto de transmisión, en particular los referidos a los principios discursivos de selección y secuenciación de saberes y los criterios de evaluación en tanto principios que definen al conocimiento válido o legítimo a ser transmitido y aprendido.

Bibliografía

- Acosta, F. (2021) *Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina*. Documentos de Proyectos(LC/TS.2021/106/Rev.1). Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Acosta, F. (2020) "La sistematización estatal modelizadora y la segmentación en los orígenes y expansión de la escuela secundaria en la Argentina", *Revista del IICE*, (47), pp. 23-40.
- Acosta, F. (2014) "Entre procesos globales y usos locales: análisis de categorías recientes de la historia de la educación para el estudio de la escuela secundaria en la Argentina", *Espacio, Tiempo y Educación*, 1(2), pp. 23-37. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2014.001.002.001>
- Albornoz, F., Furman, M., Podestá, M.E. y Razquin, P. (2016) "Diferencias educativas entre escuelas privadas y públicas en Argentina", *Desarrollo Económico-Revista de Ciencias Sociales*, 56(218), pp. 3-31.
- Almeida, M., Giovine, M., Alves, M. y Ziegler, S. (2017) "Private education in Argentina and Brazil", *Educação e Pesquisa*, 43, pp. 939-956.
- Arcidiácono, M., Cruces, G., Gasparini, L., Jaume, D., Serio, M., y Vázquez, E. (2014) *La segregación escolar público-privada en América Latina*, Serie Políticas Sociales. CEPAL, Chile.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Born, D. (2019) Índice de contexto social de la educación: ICSE: utilización de la información censal para la clasificación de pequeños territorios en base a una aproximación multidimensional a las condiciones de vida como marco para la política educativa. Cruzalegui, I., Montes, N. (Coords.) Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Ministerio de Educación de la Nación.
- Bottinelli, L. (2013) *El debate sobre el crecimiento reciente de la educación privada*. La Educación en debate. DINIECE. Ministerio de Educación.
- Braslvasky, C. (1985) *La discriminación educativa en la Argentina*. Flacso/Gel Grupo Editor Latinoamericano.
- Cervini, R. (2003a) "Diferencias de resultados cognitivos y no-cognitivos entre estudiantes de escuelas públicas y privadas en la educación secundaria de Argentina: Un análisis multinivel", *Education Policy Analysis Archives*, 11(5). <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n6/>.
- Cervini, R. (2003b) "La eficacia educativa del sector público El caso de las escuelas secundarias técnicas en Argentina", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 33 (3), pp. 53-92.
- CLADE (2014) Mapeo sobre tendencias de la privatización de la educación en América Latina y el Caribe. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación/Open Society Foundations.

- Dari, N. L., Quiroz, S. S., y Cervini, R. A. (2022) "Nivel socioeconómico y brecha entre los logros educativos de los sectores público y privado en Argentina. PISA 2018", *Espacios en blanco. Revista De educación (Serie Indagaciones)*, 2(32), pp. 111-124.
- De Hoyos, R., Holland, P. y Troiano, S. (2015) *Understanding the trends in learning outcomes in Argentina, 2000 to 2012*. Washington, DC: World Bank Group. Recuperado de <https://doi.org/10.1596/1813-9450-7518>
- De Luca, R. (2008) *Brutos y baratos: descentralización y privatización en la educación argentina: 1955-2001*. Buenos Aires: Ediciones RyR.
- De Luca, R. y Sartelli, E. (2019) "El falso problema de la privatización educativa a la luz de la crisis orgánica: Argentina, 2003-2015", *HALLAZGOS*, 16(31), pp. 91-117.
- Di Napoli, P. (2022) "Extrañar la presencialidad y acostumbrarse a la virtualidad de la escuela secundaria en Argentina. Sentires de jóvenes estudiantes en contexto de pandemia", *Praxis educativa*, 26(1), pp. 239-239. doi: <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260112>.
- Dussel, I. (2022) "¿Estamos ante el fin de la escuela? Transformaciones tecnológicas y pedagógicas en la pospandemia", *Revista Del IIICE*, 51, pp. 31-48. doi: <https://doi.org/10.34096/iice.n51.11333>
- Dussel, I. (2021) "De la "clase en pantuflas" a la "clase con barbijo". Notas sobre las escuelas en pandemia", *Anales de la Educación Común*, 2(1-2), pp. 127-138. Recuperado a partir de <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/493>
- Edwards Jr., D.B. y Means, A. (2019) "Globalization, privatization, marginalization: Mapping and assessing connections and consequences in/through education", *Education Policy Analysis Archives*, 27(123). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.5091>
- Feldfeber, M., Puigróss, A., Robertson, S. y Duhalde, M. (2018) *La privatización educativa en Argentina*. Internacional de la Educación/Ediciones Cetera.
- Formichella, M.M. y Krüger, N. (2013) "El fracaso escolar en el nivel medio argentino: ¿es menos frecuente en las escuelas de gestión privada debido a su administración?", *Regional and Sectoral Economic Studies*, 13(3), 127-144.
- Gamallo, G. (2015) "La "publicación" de las escuelas privadas en Argentina", *Revista SAAP*, 9(1), pp. 43-74. Recuperado a partir de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-19702015000100002&lng=es&tlng=es.
- Gasparini, L. Jaume, D., Serio, M. y Vazquez, E. (2011) "La segregación entre escuelas públicas y privadas en argentina. Reconstruyendo la evidencia", *Desarrollo Económico*, 51(202-203), pp. 189-219.
- Graizer, O. (2020) "Contextos de transmisión: entre lo que es y lo que está siendo" en I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps) (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 251-266). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.
- Graizer, O. (2009) *Organizational Regulations of Transmission. A Study of Adult Secondary Education Institutions in Buenos Aires*. Servei de Publicacions - Universitat de Valencia.
- Ibañez Martín, M.M. (2017) "Inclusión y equidad: un análisis con base en el acceso y logros para el nivel medio de educación en Argentina", *Semestre Económico*, 20(43), pp. 111-138.
- Julia, D. (2001) "A cultura escolar como objeto histórico", *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, pp. 9-44.
- Krüger, N. (2011) "The segmentation of the Argentine education system: Evidence from PISA 2009", *Regional and Sectoral Economic Studies*, 11(3), pp. 41-64.
- Krüger, N. (2012) "La segmentación educativa argentina: reflexiones desde una perspectiva micro y macro social", *Páginas de Educación*, 5(1), pp. 137-156.
- Krüger, N. McCallum, A. y Volman, V. (2022) "La dimensión federal de la segregación escolar por nivel socioeconómico en Argentina" *Perfiles Educativos* 22, XLIV(176), pp. 22-44.
- Krüger, N. y Formichella, M. M. (2012) "Escuela pública y privada en Argentina: una comparación de las condiciones de escolarización en el nivel medio", *Perspectivas*, 6(1), pp. 113-144.
- Leivas, M. (2019) "Desigualdad entre el sector público y privado de la escuela media. Lógicas diferentes pero necesarias", *Educação & Sociedade*, 40. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019196194>

- Linne, J. (2021). Escolarización secundaria y tecnologías digitales en tiempos de pandemia. Espacios en blanco. *Revista De Educación (Serie Indagaciones)*, 1(32), pp. 128-141.
- Linne, J. (2022) "Desafíos y adversidades ante la virtualización de la escolarización en pandemia" en P. Nuñez y S. Fuentes (Comps.), *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior. Experiencias, decisiones pre y post pandemia* (pp. 79-89). Rosario: Homo sapiens ediciones.
- Luhmann, N. (1995) *Social Systems*. Stanford University Press.
- Luhmann, N. (2009 [1998]) *¿Cómo es posible el orden social?*. Buenos Aires: Editorial Herder.
- Maceira, V. (2018) "Clases y diferenciación social" en J.I. Piovani y A. Salvia (coord.) (2018). *La Argentina en el Siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual*. (pp. 49-86). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Marchionni, M., Pinto, F. y Vázquez, E. (2013) "Determinantes de la desigualdad en el desempeño educativo en la Argentina" *Anales de la Asociación Argentina de Economía Política, XLVIII*. Reunión Anual. Recuperado de <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/id/eprint/56421>
- Mattioli, G.P. (2019) *Rendimiento académico de los estudiantes del nivel secundario en Argentina: un enfoque económico*. Trabajo final de investigación inédito. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo.
- Morduchowicz, A. (coord.) (1999) *La educación privada en la Argentina: historia, regulaciones y asignación de recursos públicos*, mimeo.
- Murillo, J. y Duk, C. (2016) "Segregación Escolar e Inclusión", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), pp. 11-13.
- Narodowski, M. y Martínez Boom, A. (2016) "¿Por qué se expande la educación privada? Aportes para el debate global", *Revista Colombiana de Educación*, 70(1), pp.17-26.
- Narodowski, M. y Moschetti, M. (2015) "Why does private school enrollment grow? Evidence from Argentina", *Cogent Education*, 2: 1077604. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2015.1077604>
- Narodowski, M., Moschetti, M. y Gottau, V. (2016) "Quasi-State Monopoly of the Education System and Socioeconomic Segregation in Argentina", *Policy Futures in Education*, 14(6). doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1478210316645016>
- Narodowski, M., Moschetti, M. y Gottau, V. (2017) "El crecimiento de la educación privada en argentina: ocho explicaciones paradigmáticas", *Cadernos de pesquisa*, 47(164), pp. 414-441.
- Ojalehto, M., Kalalahti, J. & Kosunen, S. (2017) "Differentiation and Diversification in Compulsory Education: A Conceptual Analysis" en K. Kantasalmi y G. Holm (Eds) *The State, Schooling, and Identity. Diversifying Education in Europe* (pp. 125-148). Camdem: Palgrave Macmillan.
- Pereyra, A. (2008) "La fragmentación de la oferta educativa en América Latina: la educación pública vs. la educación privada", *Perfiles educativos*, 30(120), pp- 132-146.
- Quiroz, S. S., Dari, N. L. y Cervini, R. A. (2018) "Nivel Socioeconómico y Brecha entre Educación Secundaria Pública y Privada en Argentina. Los Datos de PISA 2015", *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(4). <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.4.005>
- Rivas, A. (2015) *América Latina después de PISA : lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015*. Fundación CIPPEC.
- Salvia, A. y Rubio, B. (2017) "Desigualdad social en la Argentina contemporánea", *Diálogo Global*, 7(4), pp. 40-42.
- Santos, M. E. (2007) "Quality of Education in Argentina: determinants and distribution using PISA 2000 test scores", *Well-being and Social policy*, 3(1), pp. 69-9.
- Serra, M. S. (2022) "Elogio al confinamiento", *Revista Del IICE*, 51, pp. 19-30. doi: <https://doi.org/10.34096/iice.n51.10682>
- Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019) *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI*. Argentina, Buenos Aires: UNICEF-FLACSO.

- Terigi, F. (2020) "Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades", *Revista científica de la red de carreras de Comunicación Social*, 11. Doi: doi.org/10.24215/24517836e039
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008) *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Varela, J. y Alvarez Uría, F. (1991) *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Verger, A., Moschetti, M. y Fontdevila, C. (2017) La privatización educativa en América Latina: una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias. *Education International*.
- Vincent G., Lahire, B. y D. Thin (1994). Sur l'histoire e la théorie de la forme scolaire. En G. Vincent (Dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 11-48). Presses Universitaires de Lyon.
- Vior, S. y Rodríguez, L.R. (2020) "Lo público y lo privado en la educación Argentina en el marco del proyecto político de la alianza Cambiemos (2015-2019): notas críticas sobre una agenda de investigación" *Educación em Revista*, 36.
- Vior, S., Rodríguez, L. R. (2012) "La privatización de la educación argentina: un largo proceso de expansión y naturalización", *Revista Pro-posições*, 23(2), pp. 91-104.

Notas

- 1 El Índice de Contexto Social de la Educación (ICSE) mide las características sociales y económicas de territorios permitiendo su segmentación (radios, fracciones, departamentos, provincias). Los valores resumen del ICSE son: i) Crítico, que indica el mayor nivel de vulnerabilidad; ii) Alto, que es valor intermedio y iii) Bajo y Medio, que son los de menor vulnerabilidad. El ICSE indica valores para los territorios en los que se localizan las escuelas a partir de la información provista por el Cuestionario Básico del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del 2010. El ICSE no refiere al nivel socioeconómico de la escuela ni de sus estudiantes, sino al contexto en el que se encuentra cada institución. Por tal motivo, puede haber escuelas en un mismo territorio con el mismo ICSE, pero con muy diferente composición social de su matrícula (Born, 2019).
- 2 El Índice de Situación de Trayectorias Escolares para escuelas secundarias (ISTE-SE) fue construido específicamente para el uso en el proyecto PISAC COVID-19 N° 023, con el fin de caracterizar a las escuelas de la muestra a partir de indicadores que aproximan a las trayectorias estudiantiles. Se tomaron cuatro indicadores disponibles en el Relevamiento Anual, y se utilizaron los datos correspondientes al año 2019. Los cuatro indicadores que conforman el índice son: i) Porcentaje de alumnos salidos sin pase; ii) Porcentaje de alumnos promovidos al último día de clase; iii) Tasa de egreso y iv) Tasa teórica de retención. Los valores resultantes de la consideración de los cuatro indicadores (equiponderados) se categorizan en tres tipos de trayectorias: i) Valores no favorables o con altos niveles de discontinuidad; ii) Valores moderados o con niveles medios de discontinuidad en las trayectorias y iii) Valores favorables de trayectorias continuas.
- 3 Es necesario destacar que la muestra tuvo como uno de los criterios de construcción al sector de gestión (conjuntamente con el ámbito y jurisdicción), por lo cual es claro que dicha variable sea significativa; sin embargo puede arrojar asociaciones "espurias" ya que, como se verá en el desarrollo del artículo, en el sector de gestión se solapan factores regionales, socioeconómicos e institucionales, que deben ser tenidos en cuenta. El tamaño y el tipo de muestra no permite la desagregación a nivel jurisdiccional o de cruces entre atributos que permitan una mayor delicadeza en el análisis.

- 4 El concepto de segmentación refiere a las características de la organización de la oferta en un sistema educativo. De manera más reciente se desarrolló el concepto de segregación escolar, vinculado a la distribución de los estudiantes y su concentración institucional según características de los sujetos: origen étnico, socioeconómico, capacidades, lugar de residencia (Murillo y Duk, 2016). Es claro que la segregación escolar influye de manera creciente en la segmentación educativa. Sin embargo, dado que este estudio se centra sobre la diversificación de la oferta, se opta por mantener el concepto de segmentación como organizador del análisis.
- 5 Cabe señalar que el NSE de Aprender debe considerarse como una aproximación dado que se construye a partir de información brindada por los propios estudiantes, del último año del nivel. En los datos que brinda esta fuente los sectores medios parecen estar sobre-representados, si se compara con los datos de ICSE u otros que brinda la EPH o de la ENES PISAC (ver Maceira, 2018). De todas maneras, en tanto no se disponen de otras fuentes con datos más desagregados, brinda información relevante sobre la concentración en los niveles altos y bajos según sector de gestión.
- 6 Para poder realizar análisis en mayor detalle, y por ejemplo descomponer los sectores “medios” en agrupamientos más precisos, se requiere tener acceso a datos de las escuelas y sus poblaciones que no es posible por el modo en que se construyeron los datos por los organismos estatales y los requerimientos de preservación de datos que indica la legislación vigente.



* Felicitas Acosta es Doctora en Ciencias Sociales; Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina; Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires; Investigadora docente del Instituto del Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento y Profesora Regular, Universidad Nacional de la Plata, Argentina. E-mail: facosta@campus.ungs.edu.ar

** Oscar L. Graizer es PhD en Sociología de la Educación-Mención Europea, University of London-Universidad de Valencia; Master in Philosophy, Institute of Education-University of London; Licenciado en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires; Investigador Docente del Instituto del Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento; Investigador Docente, Universidad Pedagógica Nacional, Argentina. E-mail: ograizer@campus.ungs.edu.ar