

DESIGUALDADES, CAMBIOS Y CONTINUIDADES EN LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS EN SALTA (ARGENTINA) EN EL CONTEXTO DE PANDEMIA DE COVID-19

*María Rosa Chachagua**
Universidad Nacional de Salta
<https://orcid.org/0000-0001-8566-6175>

RESUMEN

Salta es una de las provincias ubicadas en el NOA (Noroeste Argentino) que presenta mayores datos alarmantes de desigualdad en la región, en términos de desocupación, pobreza infantil, desnutrición y femicidios (CHACHAGUA, 2019). La desigualdad socioeconómica pre existente fue profundizada en el contexto de pandemia originado por el COVID-19 desde principios de 2020, e impactó fuertemente en el ámbito educativo, tanto en el acceso (dispositivos tecnológicos y conectividad) como en los procesos de enseñanza- aprendizaje; por lo que las trayectorias educativas se vieron afectadas y modificadas, especialmente en los sectores más vulnerables. En este artículo se propone problematizar las desigualdades educativas y digitales en una escuela rural de la provincia de Salta, teniendo en cuenta el contexto general. Se abordará este caso desde una perspectiva metodológica cualitativa (Rist, 1977) ya que es inductiva y sigue un diseño de investigación flexible; para lo que entrevistó a varias trabajadoras de la institución para que dieran cuenta de la situación de transformación y desafíos educativos que tuvieron que enfrentar por la pandemia. Además, se tomaron algunos datos de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) y otros materiales relevantes para describir el contexto educativo y el acceso a las TIC en Salta.

Palabras claves: Tecnologías educativas- desigualdades –Ruralidad

RESUMO

DESIGUALDADES, MUDANÇAS E CONTINUIDADES NAS TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS EM SALTA (ARGENTINA) NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Salta é uma das províncias do NOA (Noroeste da Argentina) que apresenta os dados mais alarmantes sobre a desigualdade da região, em termos de desemprego, pobreza infantil, desnutrição e feminicídios (CHACHAGUA, 2019). A desigualdade socioeconômica preexistente foi aprofundada no contexto

* Doctora en Comunicación. Profesora en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta. Becaria posdoctoral del Centro Interdisciplinario de investigaciones en tecnologías y desarrollo social para el NOA (CITED- CONICET-UNJU). Grupo de investigación Centro de estudios socioeconómicos para el desarrollo con equidad (CESDE) <http://cesde.fce.unju.edu.ar/>. Salta, Argentina. E-mail: mariach208@gmail.com

da pandemia provocada pelo COVID-19 desde o início de 2020, e impactou fortemente o campo educacional, tanto no acesso (dispositivos tecnológicos e conectividade) quanto nos processos de ensino-aprendizagem. Portanto, as trajetórias educacionais foram afetadas e modificadas, especialmente nos setores mais vulneráveis. Este artigo se propõe a problematizar as desigualdades educacionais e digitais em uma escola rural da província de Salta, levando em consideração o contexto geral. Este caso será abordado a partir de uma perspectiva metodológica qualitativa (Rist, 1977), pois é indutivo e segue um desenho de pesquisa flexível; Para isso, entrevistou vários trabalhadores da instituição para que prestassem contas da situação de transformação e dos desafios educacionais que tiveram de enfrentar devido à pandemia. Além disso, alguns dados foram retirados da Pesquisa Domiciliar Permanente (EPH), e outros materiais relevantes para descrever o contexto educacional e o acesso às TIC em Salta.

Palavras-chave: Tecnologias educacionais - desigualdades - Ruralidade

ABSTRACT

INEQUALITIES, CHANGES AND CONTINUITIES IN EDUCATIONAL TRAJECTORIES IN SALTA (ARGENTINA) IN THE CONTEXT OF COVID-19 PANDEMIC

Salta is one of the provinces located in the NOA (Northwest of Argentina) that presents the highest alarming data on inequality in the region, in terms of unemployment, child poverty, malnutrition and femicides (CHACHAGUA, 2019). The pre-existing socioeconomic inequality was deepened in the context of the pandemic caused by COVID-19 since the beginning of 2020, and had a strong impact on the educational field, both in access (technological devices and connectivity) and in the teaching-learning processes; therefore, educational trajectories were affected and modified, especially in the most vulnerable sectors. This article proposes to problematize educational and digital inequalities in a rural school in the province of Salta, taking into account the general context. This case will be approached from a qualitative methodological perspective (Rist, 1977) since it is inductive and follows a flexible research design; For this, he interviewed several workers of the institution so that they gave an account of the transformation situation and educational challenges that they had to face due to the pandemic. In addition, some data were taken from the Permanent Household Survey (EPH), and other relevant materials to describe the educational context and access to ICT in Salta.

Keywords: Educational technologies – inequalities – Rurality

Introducción

Estamos viviendo en un mundo diferente al que estábamos acostumbrados y al que conocíamos: un mundo de “cuidados”. Al parecer los barbijos llegaron para quedarse en nuestra

cotidianeidad, lo mismo que los protocolos, los desinfectantes, el pase sanitario, etc. Las tecnologías digitales ya eran parte de nuestros ecosistemas tecnológicos, sin embargo, en estos

últimos dos años su presencia ha aumentado en todos los niveles de la vida. La pandemia del COVID 19 no sólo irrumpió nuestras vidas, sino que nos sorprendió porque no imaginábamos no poder salir de nuestras casas, tener que estar aislados, evitar el contacto físico con las personas, no poder viajar, entre otras prácticas. Sin embargo, a pesar de las restricciones o medidas establecidas por los gobiernos para el cuidado de la salud, las diferentes esferas de la vida fueron acomodándose para continuar aún en un escenario complejo y desconocido. Evidentemente cada país, cada ciudad, cada pueblo ha vivido de manera distinta estos cambios y transformaciones ocasionadas por la pandemia mundial. En esta oportunidad, es de nuestro interés indagar y problematizar la cuestión de las desigualdades persistentes en la provincia de Salta (Argentina), y preguntarse sobre ¿Cómo vivieron la pandemia en la ruralidad salteña? ¿Cuáles fueron las problemáticas que emergieron en este periodo? ¿Estas problemáticas son diferentes a las que ya persistían? Estas son algunos de los interrogantes que impulsan a pensar y escribir este texto, tomando como un caso específico de estudio a una escuela rural mediada por TIC.

Propuesta metodológica

La investigación que se presenta en este artículo da continuidad a una indagación previa de la autora, tanto en su tesis doctoral como en otros escritos relacionados (CHACHAGUA, 2018, 2019, 2020, 2021). Para poder dar cuenta de lo que sucedió en los parajes rurales salteños durante el ASPO (Aislamiento Social, Preventivo y obligatorio), se plantea el abordaje de un estudio de caso (EC) (YIN, 1993; STAKE, 1998, 2005; MACLUF et al., 2008), cuya elección es producto del conocimiento y experiencias de observación previas. En este sentido, se comparte con la propuesta teórica de Stake (1998, p.236), quien sostiene que el EC “no se trata de una opción metodológica sino de la elección de un objeto de estudio”, es decir que es el interés

en el objeto lo que lo define y no el método que se utiliza. En esta oportunidad, la referencia es la Escuela Rural Mediada por TIC (ERMT); por lo tanto, esta se constituye como un caso instrumental (STAKE, 2005) porque parte de la idea de que se examina un caso con el fin de proveer ideas en torno a un problema; es decir que el caso se constituye como una excusa para comprender un fenómeno en particular.

La metodología utilizada es predominantemente cualitativa, entendiendo que, según Rist (1977), esta perspectiva es un modo de encarar el mundo empírico; es inductiva y sigue un diseño de investigación flexible. Además, permite a los investigadores estar más próximos al mundo empírico (BLUMER, 1969), es decir apunta a lograr un cruce entre los datos obtenidos y lo que la gente realmente dice y hace; y un enfoque interpretativo basado en las recomendaciones de Thompson (1991), que integra diferentes métodos en el marco del análisis cultural (SAUTU, 2005).

A partir de esta propuesta metodológica, se realizaron entrevistas en profundidad a profesores y coordinadores de la ERMT. La entrevista – a partir de los aportes de Alonso (1998)- es una forma especial de conversación entre dos personas, dirigida y registrada por la investigadora con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional continuo y con cierta línea argumental por parte del entrevistado, acerca de un tema de interés definido en el marco de la investigación.

Las entrevistas realizadas fueron semi estructuradas, es decir se estableció una serie de variables a consultar de igual manera a todos los actores objetos de esta investigación, pero además dejando la posibilidad de re preguntar o agregar otras preguntas que puedan surgir en el momento del intercambio. Algunas de las preguntas que se determinaron para las entrevistas fueron: ¿cómo vivieron las primeras medidas de aislamiento y luego distanciamiento en los parajes rurales? ¿cuáles fueron las principales problemáticas que emergieron? ¿cómo lograron comunicarse con los estudian-

tes al cerrar la escuela? ¿cuáles fueron las estrategias pedagógicas llevadas a cabo? ¿cuáles fueron las principales transformaciones que se produjeron en las trayectorias educativas de los estudiantes? Cabe aclarar que el caso tomado para este artículo, al ser indagado previamente, permitió un conocimiento del contexto que favoreció a la hora de entrevistar y de investigar sobre las cuestiones específicas de la pandemia. Las entrevistas se llevaron a cabo durante los meses de agosto y noviembre de 2020; y en marzo de 2021. Estas fueron realizadas en tres meses distintos a raíz de una decisión metodológica, para poder observar los diferentes momentos de la pandemia.

Desigualdades multidimensionales en las trayectorias educativas

Hablar de desigualdades, como ya se dijo en varias oportunidades, refiere a un fenómeno preexistente y no coyuntural por la pandemia por COVID-19. Siguiendo a Amartya Sen (1998) la desigualdad es la distribución diferencial de bienes y servicios, originando grados de libertad, autonomía y posibilidades de realización personal desiguales (KESSLER, 2014, p. 28). Para Reygadas (2004), las desigualdades pueden referirse a las diferencias en los recursos que tienen los agentes para apropiarse de los bienes (desigualdad de activos), a la inequidad en los procedimientos para la distribución de esos bienes (desigualdad de oportunidades) o a la asimetría en la distribución final de los bienes (desigualdad de resultados). Para Giddens “la desigualdad de resultados de una generación es la desigualdad de oportunidades de la siguiente generación” (2001, p.99). Esto indica que preocuparse por el futuro de la sociedad, implica la responsabilidad de preocuparse además sobre el resultado de hoy, es decir la actualidad.

Reygadas (2008) señala que la desigualdad se trata de un proceso multidimensional y

relacional, ya que las diferencias económicas entre las personas se encuentran estrechamente vinculadas con la clase social, el género, la etnia y otras formas de estratificación social. Y también porque la desigualdad es “una cuestión de poder” (REYGADAS, 2008, p. 34). Esto significa que está vinculada con las asimetrías en la distribución de recursos y capacidades y con las relaciones de poder que se establecen sobre la base de esas asimetrías. Una parte del carácter multidimensional de la desigualdad corresponde a la reproducción en diversos planos de lo social: en el nivel microsocioal, como diferencias de capacidades y recursos entre los individuos; en el nivel mesosocioal, en tanto pautas asimétricas de relaciones entre distintas instituciones y campos de interacción y, por último, en el nivel macrosocioal, mediante la configuración de estructuras inequitativas en agregados sociales amplios (REYGADAS, 2008, p. 36).

En definitiva, es necesario comprender que la persistencia de la desigualdad social como aspecto estructurante de la experiencia desigualada del capitalismo, las particularidades de la inequidad digital y de las asimetrías educativas se han visibilizado claramente en los últimos dos años ante la pandemia por COVID-19, en la que la conectividad y las condiciones más amplias de acceso a todo tipo de recursos, pero especialmente a los educativos y laborales, resultan centrales (CHACHAGUA, 2020). En este sentido, para este artículo es de nuestro interés principalmente abordar las desigualdades educativas y digitales en la provincia de Salta, aunque de manera transversal en el caso trabajado también se expresaron los otros tipos de desigualdad.

Los gobiernos de muchos países del mundo decidieron suspender las clases presenciales en marzo de 2020 a causa de la pandemia por COVID-19, por lo tanto, en muy poco tiempo tuvieron que modificar las planificaciones y modalidades de clases; y trasladarse al espacio virtual. Así surge lo que se conoce como “educación remota de emergencia”, es decir el

traslado de las clases presenciales a un aula remota, virtual, a distancia o en línea (IBAÑEZ, 2020). Esta situación evidenció una desigualdad digital en el acceso a las TIC (dispositivos tecnológicos y conectividad), que, si bien ya era sabido, en esta oportunidad se profundizó. La ausencia de computadoras o notebooks, y la conexión a internet, dificultó los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles educativos. En este escenario se produjeron y profundizaron las desigualdades educativas, que tiene que ver principalmente con la interrupción y/o modificación de las trayectorias escolares de los estudiantes.

A partir de la lectura de diversos trabajos previos, se puede decir que las trayectorias educativas pueden ser múltiples y producirse por diversos factores (TERIGI, 2009; FRASSA y MUÑIZ TERRA, 2004), académicos como ausencia o dificultades para acceder a Internet, falta de conocimientos para la utilización efectiva de las TIC, poca comprensión de las tareas y complicaciones para estudiar, etc.; pero también sociales como la asunción de funciones adultas rápidamente debido a matrimonios o vínculos de pareja, maternidades y paternidades tempranas, inserción laboral, etc. (GONZÁLEZ CANGAS, 2003). Para indagar qué sucede con las trayectorias educativas salteñas, es preciso retomar los aportes de Frassa y Muñiz Terra (2004) que plantean pensarlas desde tres ejes:

1. se refiere a la relación con la estructura de oportunidades del mundo externo, es decir las posibilidades acceso a la educación, a las TIC, etc.;
2. alude al conjunto de disposiciones y capacidades de los estudiantes, con esto se refiere a saberes, disposiciones culturales, habilidades tecnológicas, etc.; y
3. responde a la variable del tiempo, teniendo en cuenta cuándo ingresaron a la escuela, qué edad tienen y qué proyectan para el futuro.

Por otra parte, Terigi (2009) señala que las trayectorias educativas se diferencian entre

teóricas y reales. Las primeras refieren a la organización del sistema educativo: cronograma de trabajo propuesto por la institución, el recorrido esperado, las metas y objetivos, entre otras variables. Y las reales tienen que ver con las estrategias docentes, con el desempeño de los estudiantes, el ingreso tardío de estudiantes, las inasistencias reiteradas o prolongadas y las repeticiones de curso, entre otras.

Estos diferentes ejes señalados dan cuenta de las múltiples desigualdades que constituyen las trayectorias educativas de los estudiantes, aún más aquellos que viven en la ruralidad salteña, ya que cada uno tiene realidades y experiencias distintas. Entonces es imposible pensar o analizar las trayectorias sin tener en cuenta estas múltiples desigualdades.

En definitiva, la desigualdad es un fenómeno multifacético, multidimensional y relacional, y como se mencionó anteriormente si bien en este trabajo se focaliza en las desigualdades educativas y tecnológicas, es inevitable no problematizar la variable socio económica y de género.

Contextualización: la provincia de Salta (Argentina) y la escuela rural

Salta es una de las provincias del Noroeste Argentino, su nombre deriva de la palabra aimara "Sagta", que significa "la muy hermosa". De allí que se la conoce como "Salta, la linda", incluso el slogan principal del turismo oficial es "Salta, tan linda que enamora". La provincia de Salta está ubicada a 1.187 metros sobre el nivel del mar y se divide administrativamente en 23 departamentos, subdivididos en 58 municipios y 2 delegaciones municipales.

Según el último Censo realizado en 2010, Salta tiene 1.214.441 habitantes, de los cuales 1.057.951 (es decir el 87,11 %) pertenecen a la población urbana y 156.490 (es decir el 12,89%) a la rural. Esta última se divide en 59.104 (37,77%) en la agrupada y 97.386

(62,23%) en la dispersa. En ese conjunto de población primordialmente urbana, un dato que no es menor para la investigación que aquí se presenta es que el 16,9% de los hogares urbanos y el 36,6% de los hogares rurales tienen necesidades básicas insatisfechas (NBI). Los números señalan, de ese modo, que la población rural de Salta con NBI es porcentualmente la más alta del país.

En Salta, como en otras provincias, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) promueve un modelo educativo innovador que se llama “Educación Rural Mediada por TIC” (ERMT). El mismo inició en Salta desde el año 2013. Al principio, se concretó gracias a un convenio cooperativo entre el Ministerio de Educación de la Provincia de Salta y el Programa Conectar Igualdad (PCI). Este modelo plantea entre sus principales objetivos, garantizar el derecho de todos los jóvenes que viven en zonas rurales dispersas para que puedan acceder a la educación secundaria y desarrollar competencias tecnológicas (DURO, 2016). Actualmente, el Programa cuenta con dos sedes centrales ubicadas en Salta capital: la primera, operativa desde 2013, tiene 14 sedes rurales; la segunda, inaugurada recientemente en 2021, posee 10 sedes distribuidas en diferentes parajes rurales de la provincia. Cabe aclarar que los profesores y directivos se encuentran en la sede central de la capital salteña, mientras que los coordinadores y estudiantes están en las diferentes sedes rurales. Estas están ubicadas en los edificios correspondientes a las escuelas primarias de cada paraje ya que no cuentan con establecimientos propios.

UNICEF y el gobierno de la provincia se encargaron de re acondicionar los establecimientos educativos, posibilitar los mobiliarios, elementos de estudio, y sobre todo la conexión a internet de las sedes. Como dijimos, al principio las computadoras llegaron mediante el PCI, y luego cuando este programa se suspendió y disolvió durante el macrismo, UNICEF tuvo que hacerse cargo de dotar a los estudiantes de los equipos tecnológicos necesarios para poder

estudiar. Además, estas escuelas cuentan con albergue y comedor estudiantil, donde la mayoría de los jóvenes se quedan durante la semana, y los viernes a la tarde regresan a sus hogares.

Retomando los datos señalados al principio del párrafo sobre el porcentaje de población rural con NBI, es posible sostener que, a partir del trabajo en territorio, en la mayoría de las sedes rurales faltan las condiciones sanitarias necesarias, ya que los habitantes de las zonas no cuentan con agua potable; tampoco tienen acceso a luz eléctrica, aunque cuentan con paneles solares y generadores eléctricos, los mismos no son suficientes para todo lo que se requiere en las instituciones educativas.

En cuanto a accesibilidad tecnológica, según los datos del cuarto trimestre de 2020 del Módulo de Acceso y Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (MAUTIC) perteneciente a las Encuestas Permanente de Hogares (EPH), en la provincia de Salta, el 61% de la población urbana tiene computadora en su casa y el 91% acceso a internet; el 86% usa internet, el 33% la computadora; y el 77% el celular. Estos datos no dan cuenta del acceso a TIC en las poblaciones rurales, y tampoco discrimina el tipo de acceso a internet, ya que es muy diferente conectarse desde una red propia, wifi compartido o paquete de datos. Más allá de eso, es importante destacar que más de la mitad de la población tiene computadora e internet, aunque el celular sigue siendo el dispositivo que tiene mayor uso en las familias salteñas. Además, cabe aclarar que, a nivel regional, el Noroeste (NOA) es la región que tiene porcentajes más bajos en cuanto a acceso a las TIC, según los datos de las EPH 2020. Esto indica que la brecha y la desigualdad persiste y se profundiza en nuestra provincia.

¿Educación remota de emergencia para quién?

En marzo de 2020, todos los niveles del sistema educativo argentino se trasladaron al espacio virtual y los profesores empezaron a

utilizar múltiples plataformas digitales para conectarse con los estudiantes meet, zoom, skype, jitsi, classroom, moodle, redes sociales, entre otros. En algunos niveles educativos fue más complejo migrar a la virtualidad, ya que antes no usaban las TIC en el aula, y fue un desafío para muchos profesores y estudiantes. En otros, como el caso universitario, en la mayoría de las experiencias ya había un uso previo de las plataformas digitales que permitió re adecuarse y continuar con las clases (CHACHAGUA y HNILITZE, 2021). Sin embargo, en el título del apartado la propuesta es cuestionar y pensar ¿educación remota de emergencia para quién? Ya que, en ese momento, la sociedad se encontraba en una situación de crisis económica, sanitaria y social, teniendo en cuenta que las medidas de aislamiento (ASPO) y suspensión de actividades, provocaron la pérdida de trabajo, la reducción de ingresos económicos y el crecimiento de múltiples problemáticas vinculadas a los derechos básicos como la vivienda (pagar alquileres, impuestos, servicios luz, agua, gas), la alimentación, el acceso a la educación y a la salud, etc. Sumado a la incertidumbre, miedos y ansiedades que generaba un virus que no se conocía y que por ende no se sabía cuándo terminaría, lo que afectó la salud mental de muchas personas. En este escenario, hay que destacar el esfuerzo realizado por los profesores e instituciones educativas que emprendieron el desafío de migrar a la virtualidad, adaptar los contenidos, y acompañar a los estudiantes en este periodo tan complejo.

En Argentina, para enfrentar esta situación educativa se propuso cinco focos de intervención: 1) la importancia que los estudiantes puedan acceder a contenidos pedagógicos a través de tecnologías digitales, televisión, radio y la distribución de materiales impresos. 2) la ampliación de infraestructura digital, para aumentar las oportunidades de acceso a estos contenidos y promover mayor interacción entre profesores y estudiantes; 3) el acompañamiento de los profesores, capacitación en el uso pedagógico de las tecnologías digitales

y espacios de consulta y escucha activa; 4) la implementación de acciones que favorecen la inclusión educativa, ampliando el servicio de alimentación escolar y ofreciendo orientaciones a las familias para que logren acompañar el proceso educativo de los niños, niñas y adolescentes en edad escolar; 5) modificaciones en la organización escolar para garantizar la continuidad pedagógica en un ciclo escolar irregular (CARDINI, D'ALESSANDRE y TORRE, 2020)

Según un informe del CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento), en Salta hay 363.672 estudiantes, de los cuales el 41,6% está en la secundaria, 44,2% en la primaria y 14,2% en el nivel inicial. Los estudiantes salteños constituyen el 3,5% de la matrícula nacional. Del total de estudiantes, 12,6% corresponde al ámbito rural, y el 87,4% a la ciudad. De los establecimientos educativos, el 16,6% son privados, y la gran mayoría 83,4% son estatales.

En el primer periodo escolar durante el 2020, se desarrollaron una serie de respuestas educativas de parte de los gobiernos provinciales y ministerios de educación, en el caso de Salta, se publicaron diferentes contenidos digitales que se difundieron en redes sociales (tanto publicaciones con recursos educativos como efemérides). También se propusieron los programas “Mi escuela”, que constituye diferentes actividades para realizar en familia; y “Aprendiendo en casa”, una aplicación para celulares que re direcciona a recursos educativos nacionales vinculados a la educación técnica. Otras de las acciones estuvieron vinculadas a la inclusión como la implementación de módulos alimentarios, destinados a las familias y estudiantes que recibían el servicio de comedor escolar; la entrega de kits escolares, que incluían libros y artículos escolares; y acompañamiento escolar, es decir asistencia virtual para el estudio en el hogar (CIPPEC, 2020).

No obstante, hay que señalar que más allá de los esfuerzos, la pandemia evidenció una desigualdad en términos de calidad educativa

que modificó las trayectorias escolares de los estudiantes. Según las proyecciones elaboradas por Benza y Kessler (2021), el impacto del COVID-19 en la educación se producirá por estas cuatro causas: 1) incremento de la deserción y el retroceso en términos de inclusión educativa; 2) aumento de la fragmentación y la desigualdad en la calidad educativa; 3) la no concurrencia a las instituciones tendría un “efecto cicatriz” en el desempeño educativo y en las oportunidades laborales futuras de niños, niñas y adolescentes de los sectores más vulnerables; y 4) por los retos intelectuales, organizacionales y financieros de poner en marcha un modelo escolar acorde con la situación epidemiológica (BENZA y KESSLER, 2021, p. 166).

Si bien, previo a la pandemia, en esta escuela rural ya se utilizaban las TIC, el cierre de las instituciones escolares, debido a las medidas nacionales de aislamiento, complejizó la situación ya que los estudiantes no podían acceder a los dispositivos tecnológicos y conectarse a internet. Entonces los factores desiguales de la ruralidad no sólo permanecieron, sino que se afianzaron debido a la imposibilidad de asistencia a los centros educativos y de acceso a los recursos tecnológicos y educativos. “Cuando empezó el aislamiento yo estaba en la sede, tuve que volver a mi casa y desde allí empezar a buscar las diferentes formas para comunicarme con los estudiantes”, cuenta Luisa (28 años, coordinadora). Por lo tanto, el acceso a las TIC fue uno de los grandes problemas, ya que no todos los estudiantes cuentan con celulares y paquete de datos, además en varios de los parajes rurales no tienen señal telefónica, sólo pueden conectarse con datos o con la antena de internet de la escuela. Una de las profesoras entrevistadas sostiene que fue muy complicado mantener la comunicación y la continuidad pedagógica por la falta de acceso a las tecnologías, pero también por el no contacto con el coordinador, no ir a la escuela, no todos tienen autonomía no se esperaban eso. Les toco hacer todo solos. Sin embargo, algunos

lograron seguir con el estudio y cumplir con las tareas, fueron adquiriendo autonomía, hicieron huertas en sus casas, así que también tuvimos buenos resultados (Julia, 29 años, profesora de economía y gestión ambiental).

El relato de la trabajadora da cuenta de una vinculación entre desigualdad social y tecnologías, esto es lo que se conoce como brecha digital o desigualdad digital. A partir de la literatura sobre esta temática, podemos decir que este concepto no se relaciona sólo con el aspecto material, es decir la posibilidad de acceder o no a una computadora o a internet; sino que adquiere otras dimensiones que son culturales y educativas, esto refiere a analizar “cómo” y “para qué” se utilizan las tecnologías. Camacho (2005) y Warschauer (2003) destacan la importancia de pensar la brecha digital en cada contexto social e histórico, de acuerdo con los intereses y necesidades de los distintos sectores sociales y teniendo en cuenta no sólo las brechas relativas al acceso al hardware y al software, sino también a la información y a los conocimientos y habilidades necesarias para hacer un uso significativo de los dispositivos tecnológicos (BENÍTEZ LARGHI et al, 2013).

En este contexto, surge como alternativa la realización de un programa radial que se emitió durante el año 2020 todos los días a las 15hs por una emisora AM, donde los profesores de la ERMT junto a las directivos y coordinadores, propusieron diferentes actividades con contenidos educativos y orientaciones para poder acompañar a la distancia a los estudiantes. Esta elección fue en respuesta a la desigualdad digital existente en los parajes rurales, y se constituye como una estrategia pedagógica en la que se retoma a la radio como uno de los medios de comunicación más tradicionales. “La radio nos salvó por el tema del acceso, también usamos Whatsapp, Facebook y You Tube, y la plataforma educativa por supuesto.

“Tratamos de acompañarlos lo que más pudimos, pero fue muy complicado” cuenta Julia (29 años, profesora de economía y gestión ambiental).

Retomando los aportes teóricos de Terigi (2009) y de Frassa y Muñiz Terra (2004), las trayectorias educativas rurales se modificaron por factores académicos como la falta de conectividad lo que provocó dificultades en el aprendizaje remoto o a distancia, desarticulación académica, retroceso en inclusión educativa, dificultades en la lectura/ escritura y en la concentración, entre otros. También aparece la problemática de la deserción/ abandono escolar, que muchas veces en los discursos políticos aparece como “desvinculación”. Según la evaluación de continuidad pedagógica que el Ministerio de Educación de nación hizo en junio de 2020, se detectó que por lo menos un millón de estudiantes se habían desvinculado de sus escuelas. Esto sería algo así como el 10% del total del estudiantado que compone la matrícula de los niveles inicial, primario y secundario, pero estos datos no tienen en cuenta la segunda parte del año, que fue la más compleja. En el caso rural, la deserción se dio además por otros factores, como la situación económica de las familias que produjo la inserción temprana al trabajo de los jóvenes estudiantes, las diferencias en las condiciones del hábitat y las pocas posibilidades de las familias de acompañar la educación en los hogares. Luisa, la coordinadora de una de las sedes, cuenta que:

Al inicio de la pandemia, hubo dificultades para acceder a los alimentos porque cerraron la entrada de los transportes de larga distancia, entonces no había abastecimiento en los pueblos; los estudiantes nos contaban lo difícil que fue conseguir la mercadería, a lo que se sumó que la pérdida de puestos de trabajo (Luisa, coordinadora).

Algunos de los padres de los estudiantes viajan todas las semanas o por meses para trabajar en las empresas y pueblos cercanos, y a raíz de la crisis económica y sanitaria, muchos perdieron sus trabajos. También hay familias que se dedican al trabajo en el campo para el sostenimiento familiar, con la venta de ganadería propia, por ejemplo, pero ellos también se vieron afectados. Ante este complejo esce-

nario muchos jóvenes tuvieron que insertarse a trabajar ya sea en la agricultura familiar o en lo que consiguieran para colaborar con sus familias. Según los reportes de UNICEF (2020), los más afectados por la discontinuidad educativa son quienes viven en situación de pobreza, los migrantes, los refugiados, quienes sufren alguna discapacidad física y cognitiva, y las niñas/mujeres. Por lo tanto, se puede afirmar que las desigualdades pre existentes fueron profundizadas en este periodo y complicaron la posibilidad de acceder y continuar el proceso educativo.

Las brechas de género en la educación

A partir de lo desarrollado anteriormente podemos decir que el género aparece como un factor a tener en cuenta en las transformaciones de las trayectorias estudiantiles. En los ámbitos rurales, las mujeres están sometidas a una exclusión social más severa, y no se refiere solamente al acceso y la apropiación digital sino también a las condiciones de vida (CHACHAGUA, 2020). Durante la pandemia, las estudiantes fueron las más afectadas, porque al quedarse en sus puestos, tuvieron que hacerse cargo sobretodo de las tareas domésticas y en algunos casos colaborando en el trabajo del campo, por lo que estas actividades se convirtieron en su cotidianidad y de jornada completa, por lo tanto, allí la educación quedó relegada/postergada/suspendida (CHACHAGUA, 2021).

“Una estudiante me dijo que antes iba al colegio y se podía desconectar en cambio ahora en casa tiene que hacer tareas del campo, encargarse de la cocina, cuidar a los hermanos y por eso les costaba mucho estudiar” cuenta la profesora. Además, la coordinadora mujer entrevistada comenta que su rol es acompañar a los estudiantes en el proceso pedagógico, en las lecturas y tareas, pero “principalmente acompañamos en los problemas familiares, es muy importante contenerlos”. Estos datos

evidencian una desigualdad de género generalizada, que se relaciona directamente con la “organización política y social del cuidado” (FAUR, 2014). Este concepto se refiere al “conjunto de todas aquellas actividades que se realizan para el bienestar físico, psíquico y emocional de las personas” (CERRI y ALAMILLO, 2012). Históricamente existe una división social del trabajo vinculado a que la mujer debe quedarse en el hogar y ser quien se encargue de los hijos y de todas las tareas alrededor de ello. Incluso desde el Estado y las instituciones agrarias se ha contribuido a reforzar esos perfiles, y mantiene a las mujeres “tranqueras adentro”.

Se las continúa situando en las tareas domésticas y de cuidado; pensándolas como mediadoras de políticas asistenciales y receptoras de subsidios para las familias, sin preguntarse por sus propias necesidades o aspiraciones; o destinándoles recursos para proyectos productivos marginales, que no reconocen su relevante papel en la economía familiar ni los cambios de género que están ocurriendo en el medio rural (DE ARCE y POGGI, 2020, p. 326).

Por lo tanto, en el periodo de ASPO se produjo una sobre carga de las tareas domésticas, que además puso en tensión la continuidad educativa de las niñas y jóvenes. Las dificultades se acentúan en los hogares de menores ingresos, con mayores demandas de cuidado debido al número más elevado de niños y niñas, y sin el espacio físico y las condiciones necesarias para garantizar mínimos de bienestar (BATTHYÁNY y SÁNCHEZ, 2020).

Algunos resultados: más que conclusiones, preguntas

Como es de amplio conocimiento la pandemia ha generado y profundizado múltiples desigualdades en todos los ámbitos de la sociedad mundial. En este artículo se dieron cuenta de algunas modificaciones de las trayectorias estudiantiles en la ruralidad salteña y los diferentes factores que lo provocaron. Entre ellos

se describió la difícil situación socio económica de las familias, que provocó el ingreso temprano de los estudiantes al mundo laboral; pero también se evidenció una gran ausencia de dispositivos tecnológicos e internet para que los jóvenes pudieran continuar con las tareas escolares. Sin embargo, los resultados de la investigación evidencian de que no se trata sólo de un retraso educativo, sino en todo caso de una profundización de las inequidades, ya que, en estas zonas previo a la pandemia, ya existían los problemas de acceso a servicios básicos como la luz eléctrica o el agua potable. Entonces a esos problemas se sumaron otros que complicaron aún más la calidad de vida de los habitantes de las zonas rurales.

En relación a las preguntas iniciales propuestas, es posible sostener que la primera etapa de la pandemia, se ha vivido de manera crítica en la ruralidad salteña, al principio por el problema del abastecimiento de mercaderías, y luego por la falta de acceso a la salud, tan necesaria en estos tiempos. A estos dos grandes problemas se sumó la grave situación económica de las familias, y la reorganización de los hogares, es decir la incorporación al trabajo de los jóvenes tanto en los hogares como en otros lugares, lo que cambió además los proyectos de cada uno de ellos. Entre las “nuevas” problemáticas emergió con fuerza la ausencia de tecnologías digitales para continuar los procesos educativos en todos los niveles. Si bien no es un dato nuevo, antes al poder ir a la escuela todos los días, esas ausencias estaban cubiertas, aunque sea parcialmente.

A las condiciones precarias preexistentes, se le suma la variable género relacionada a las tareas de cuidado o también llamadas domésticas no remuneradas. En este sentido, es central señalar que, en varias de las sedes rurales de esta escuela, hay una gran diferencia entre los estudiantes que asisten. Por ejemplo, en la sede de Pucará, según el relevamiento de UNICEF (2019), había 25 varones inscriptos y 8 mujeres. Para la coordinadora, esas diferencias se dan por una cuestión cultural, es

decir por las costumbres de las familias. Hay una tradición patriarcal de las sociedades que asigna ciertas tareas dependiendo el género, y en estos casos muchas veces se prioriza la posibilidad de estudiar a los varones. En cuanto a la cuestión tecnológica, las entrevistadas dan cuenta de que no hay diferencias ya que se usa de manera igualitaria, aunque como en todo, hay algunos más interesados que otros. Una estudiante de la Sede El Mirador, le encanta la tecnología, le entusiasma la posibilidad de aprender robótica y programación, “a ella le encanta, busca mejorar y aprender constantemente” cuenta la profesora. También hay un estudiante de primer año, que “antes de iniciar la secundaria, se cruzaba de aulas para observar y participar de experimentos del laboratorio que implicaba el uso de las TIC”. Es un joven entusiasta con ganas de aprender y actualmente aprovecha la posibilidad de hacerlo con las nuevas tecnologías, cuenta la coordinadora. Más allá de las dificultades y de la “cuestión cultural”, hay un auge de las mujeres, tanto niñas, jóvenes y adultas, que tiene que ver con el empoderamiento y las ganas de aprender y salir adelante.

El cierre de las escuelas en el ámbito rural ha afectado no sólo al desempeño y continuidad educativa, sino también a otras cuestiones sociales como el acceso a una alimentación nutritiva y completa; y al acceso, uso y apropiación de las TIC. En estos casos si se considera que se trata de un retroceso social, ya que previamente a la pandemia, la escuela estaba desarrollando estas acciones tan importantes para las juventudes rurales. Entonces la pandemia deja disminución/ pérdida de ingresos, despidos y reducciones salariales, precariedad laboral y falta de esquemas de protección social y de ingresos. Aunque muchos de los jóvenes o sus familiares pudieron acceder a las diferentes políticas que el estado brindó durante el periodo de crisis (como el Ingreso Familiar de Emergencia en Argentina), estas no fueron suficiente a largo plazo. Teniendo en cuenta que se trata de una emergencia sanitaria, los parajes

rurales se vieron aún más desprotegidos por las dificultades para el acceso a la salud, ya que no cuentan con centros de atención propios a menos que puedan viajar a los pueblos más cercanos, y una gran ausencia de infraestructura de saneamiento e instalaciones de agua para el lavado de manos en los hogares.

En definitiva, lo desarrollado en el trabajo más que conclusiones genera más preguntas y propone nuevos ejes de análisis y profundización, uno de ellos tiene que ver con las diferencias persistentes ¿Hay acciones o políticas que estén abordando estas viejas y nuevas desigualdades? ¿De qué modo se reconfigura el rol de las escuelas y de la educación en esta coyuntura? ¿Qué pasa con los estudiantes que quedaron fuera del sistema educativo? ¿Hay políticas, programas o acciones para que vuelvan a la escuela?

Si bien hay datos que confirman la reducción de la desigualdad digital gracias al PCI en los años previos a la pandemia (BENÍTEZ LARGHI, 2020), sabemos que no son suficientes, ante la dimensión de la crisis coyuntural. En este nuevo escenario se necesitan de políticas públicas universales, redistributivas y solidarias, como el Conectar Igualdad, pero que sea renovado, transformado, acorde a las desigualdades actuales. Para eso el acceso a las TIC y la alfabetización transmedia deben ser consideradas como derechos. Internet debe plantearse como un servicio público, que sea brindado por el Estado (con puntos digitales, por ejemplo) y que posibilite la conectividad para toda la población, especialmente en las zonas rurales más alejadas de los núcleos urbanos. También es necesario que las capacitaciones para los profesores sean pensadas y planificadas desde los territorios y a partir de demandas específicas (incorporando los usos saludables de las TIC y la violencia de género/Educación Sexual Integral). Pero sobre todo se necesita de un Estado presente en el ámbito educativo, donde persisten desigualdades en el sistema, esto es presupuesto educativo, sueldos docentes, flexibilización del trabajo, etc.

REFERENCIAS

ARGENTINA. Censo Nacional de Población, **Hogares y Viviendas**. Buenos Aires: INDEC, 2010.

ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación. **Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica**. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2020.

BENITEZ LARGHI, S.; MOGUILLANSKY, M.; LEMUS, M.; WELSCHINGER LASCANO, N. TIC, clase social y género. La constitución de desigualdades sociales y digitales en las juventudes argentinas. **X Jornadas de Sociología**. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 2013. Disponible en: <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev7537>. Consultado en: 30 oct., 2021.

BENITEZ LARGHI, S. Desafíos de la inclusión digital en Argentina. Una mirada sobre el Programa Conectar Igualdad. **Revista de Ciencias Sociales**, v. 33, n. 46, p. 131-154, 2020. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/117466>. Consultado en: 30 oct., 2021.

BENZA, G. y KESSLER, G. **El impacto del Covid en América Latina**. La ¿nueva? Estructura social de América Latina: Siglo XXI, 2021. Disponible en: https://sigloxxieditores.com.ar/wp-content/uploads/2021/04/El-impacto-del-covid-19-en-Ame%CC%81rica-Latina_BENZA-KESSLER.pdf 6. Consultado en: 30 oct., 2021.

BLUMER, H.. **Simbolic interactionism. Perspective and method**. Nueva Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1969.

CARDINI, A., D'ALESSANDRE, V., TORRE, E. Educar en tiempos de pandemia. Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina. **CIPEC**, 2020. Disponible en: <https://www.cippec.org/publicacion/educar-en-pandemia-respuestas-provinciales-al-covid/6>. Consultado en: 30 oct., 2021.

CAMACHO, K., La brecha digital, Ambrosi, A., Peugeot, V. y Pimienta, D. **Palabras en juego. Enfoques Multiculturales sobre las Sociedades de la Información**. C & F Éditions París, 2005. Disponible en: <https://www.analfatecnicos.net/archivos/96.LaBrechaDigital-PalabrasEnJuego-KenlyCamacho.pdf> 6. Consultado en: 30 oct., 2021.

CERRI, C., ALAMILLO, L. La organización de los cuidados, más allá de la dicotomía entre esfera pública y esfera privada. **Gazeta de Antropología**, v. 2, n. 28, p.1-23, 2012. Disponible en: <https://digibug.>

ugr.es/handle/10481/237936. Consultado en: 30 oct., 2021.

CHACHAGUA, M. Porque todos no podemos comprarla, sólo soñarla. Netbooks, jóvenes y docentes en el campo y la ciudad. García Vargas, A. y Gaona, M. (Comp.) **Figuras y metáforas del NOA**. San Salvador de Jujuy (Argentina): Avesol, 2018.

CHACHAGUA, M. Políticas de diseminación tecnológica, escuelas y hogares: sentidos de las TIC en el campo y la ciudad (Salta, Argentina). Burgos, R. y Olarte Quiroz, K. (editores) **Pensar situado: la comunicación desde la región surandina**, Tarija (Bolivia), 2018

CHACHAGUA, M. Políticas de diseminación tecnológica, escuelas y jóvenes: sentidos de las TIC en el campo y la ciudad (Salta, Argentina, 2015-2017). **Tesis doctoral**, Universidad Nacional de La Plata: 2019. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/735526>. Consultado en: 30 oct., 2021.

CHACHAGUA, M. Igualdad de posiciones para las juventudes rurales: educación y tecnología en la provincia de Salta (Argentina). **Contratexto**, n. 33, p. 125-152, 2020. Disponible en: <https://revistas.ulima.edu.pe/index.php/contratexto/article/view/47576>. Consultado en: 30 oct., 2021.

CHACHAGUA, M. Inclusión digital en las escuelas rurales: juventudes y desigualdades. M. Poggi y X. Carreras Doallo (eds.) **Usos y representaciones de las TIC en el agro argentino: repensar el espacio desde la virtualidad**. Buenos Aires: Teseo, 2021. Disponible en: <https://www.teseopress.com/ usos/ chapter/ inclusion-digital-en-las-escuelas-rurales-juventudes-y/>. Consultado en: 30 oct., 2021.

CHACHAGUA, M. Escuela y Pandemia: la profundización de la desigualdad en la ruralidad salteña. García Vargas, A., Golovanevsky, L., Romero, A. y Zúbia, G. (comps.) **Libro del Ciclo Temático Virtual de Posdoctorado (Parte I) Pensar la pandemia para comprender la sociedad. Abordajes económicos y socioculturales**. Universidad Nacional de Jujuy (En prensa), 2021.

CHACHAGUA, M. y HNILITZE, S., Universidad y TIC: estudio de caso de una experiencia educativa en Salta, Argentina, en contexto de pandemia. **Contratexto**, 2021.

DE ARCE, A. y FRANÇA, A., **Género y ruralidades en el agro latinoamericano**. Buenos Aires: CIC-CUS, 2019. Disponible en: <https://ciccus.org.ar/libro/genero-y-ruralidades-en-el-agro-latinoamericano/>. Consultado en: 30 oct., 2021.

- DE ARCE, A., y POGGI, M., Mujeres rurales argentinas en Instagram: sociabilidad virtual e identidades en tensión. **XII Congreso virtual sobre historia de las mujeres**. Códice: España, 2020.
- DUSEL, I., FERRANTE, P., PULFER, D., **Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera**. Buenos Aires: UNICEF Editorial universitaria, 2020. Disponible en: Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>. Consultado en: 30 oct., 2021.
- DURO, E. Secundarias rurales mediadas por TIC. Paris: UNICEF, 2016. Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/media/2871/file/Gu%C3%ADa%20para%20la%20implementaci%C3%B3n%20de%20secundarias%20rurales%20mediadas%20por%20TIC.pdf>. Consultado en: 30 oct., 2021.
- FAUR, E. **La organización social y política del cuidado. El cuidado infantil en el siglo XXI: Mujeres malabaristas en una sociedad desigual**. Buenos Aires: SIGLO XXI, 2014.
- FRASSA, J. y MUÑIZ TERRA, L., Trayectorias laborales: origen y desarrollo de un concepto teórico-metodológico. **Cuartas Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos**, IDES, 2004.
- GIDDENS, A. **La tercera vía y sus críticos**. Madrid: Taurus, 2001.
- GONZÁLEZ CANGAS, Y. Juventud rural, trayectorias teóricas y dilemas identitarios. **Revista Nueva Antropología**, n. 63, p. 153-175, 2003
- IBÁÑEZ, F. Educación en línea, virtual, a distancia y remota de emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias?, 2020 Disponible en: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remotapá> 6. Consultado en: 30 oct., 2021.
- KESSLER, G. **Controversias sobre la desigualdad**. Buenos Aires: FCE, 2014. Disponible en: <https://apdh.org.ar/sites/default/files/2020-09/Gabriel%20Kessler%20-%20Controversias%20sobre%20la%20desigualdad.pdf> 6. Consultado en: 30 oct., 2021.
- MACLUF, J., BELTRÁN, L., GUTIÉRREZ GONZÁLEZ, L. El estudio de caso como estrategia de investigación en ciencias sociales. **Ciencia Administrativa** N° 1, 2008
- REYGADAS, L. **Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional**. México, N. 22, p. 7-25, 2004. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422004000200002&lng=es&nrm=iso. Consultado en: 30 oct., 2021.
- REYGADAS, L. **La apropiación. Destejiendo las redes de la desigualdad**. México: Anthropos, 2008.
- RIST, R. On the relations among education research paradigms: From disdain to détente. **Anthropology and Education**. 8(2), 1997.
- SAUTU, R., BONIOLO, P., ELBERT, R. **Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología**. CLACSO, 2005.
- SAUTU, R. Teoría y método de la investigación de la cultura, **Herramientas para la investigación Social Serie: Cuadernos de Métodos y Técnicas de la investigación social ¿Cómo se hace?** N° 1 Instituto de Investigaciones Gino Germani, 2016.
- SCOLARI, C. **Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios**. Libro blanco, 2018.
- SEN, A. The possibility of social choice”, **American Economic Review**, v. 89, n. 3, 1999. <https://doi.org/10.1257/aer.89.3.349>. Consultado en: 30 oct., 2021.
- STAKE, R. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, 2005
- TERIGI, F. **Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de la política educativa**. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2009
- UNICEF. **Relevamiento**. Paris: UNICEF, 2019.
- YIN, R. **Applications of case study research**. Newbury Park: Sage Publishing, 1993.
- THOMPSON, J. La comunicación masiva y la cultura moderna. Contribución a una teoría crítica de la ideología. **Versión. Estudios de comunicación y política**, n° 1, año 1, México, UAM- Xochimilco, 1991.
- WARSCHAUER, M. Social capital and access. **Universal access in the Information Society** 2(4). P. 15-31, 2003

Recebido en: 30/10/2021
Aprobado en: 17/11/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.