

# Reflexiones sobre el rol del clima escolar ante la pandemia de covid-19: el caso de las escuelas secundarias técnicas en Bahía Blanca

*Reflections on the role of school climate in the covid-19 pandemic: the case of technical high schools in Bahía Blanca.*

Recibido  
10 | 11 | 2021

Aceptado  
08 | 06 | 2022

Publicado  
15 | 08 | 2022

**María Marta Formichella** | [maryformichella@gmail.com](mailto:maryformichella@gmail.com)

Universidad Nacional del Sur, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.  
Argentina

## RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es dar cuenta de algunas dimensiones del rol del clima escolar durante el ASPO, en las escuelas de nivel medio y modalidad técnica de la ciudad de Bahía Blanca, ubicada al sudoeste de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Surge de una investigación principal desarrollada en el marco del Proyecto de Grupos de Investigación (PGI): "Equidad educativa: Segmentación escolar en la localidad de Bahía Blanca", el cual analiza el fenómeno de la segmentación educativa en el nivel secundario en la ciudad de Bahía Blanca. Éste se encuentra financiado por la Secretaría General de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional del Sur (UNS). Así, la investigación aquí presentada constituye un producto del mencionado proyecto. La misma, se centró en analizar el rol del clima escolar ante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) llevado a cabo en el año 2020, asociado a la pandemia de Covid-19. Para ello, se indagó en cinco de las seis escuelas de nivel medio y modalidad técnica de Bahía Blanca (4 de gestión pública y una de gestión privada subsidiada). Se buscó conocer la realidad a partir de la percepción de los propios actores mediante entrevistas semiestructuradas ejecutadas a quienes ocupan un puesto en los equipos de dirección o de orientación escolar en los colegios. Se concluye que el buen clima escolar percibido en las escuelas de educación técnica, facilitó mecanismos para hacer frente a los desafíos de la pandemia, entre éstos, amortiguar el golpe de la misma sobre la equidad educativa.

**Palabras clave:** Clima escolar; Educación secundaria técnica; Pandemia.

## ABSTRACT

The objective of this work is to give an account of some dimensions of the role of the school climate during the ASPO, in middle-level and technical schools of the city of Bahía Blanca, located in the southwest of the province of Buenos Aires, Argentina. It arises from a main research developed within the framework of the Research Groups Project (PGI): "Educational equity: School segmentation in the town of Bahía Blanca", which analyzes the phenomenon of educational segmentation at the secondary level in the city of Bahía Blanca. It is financed by the General Secretariat of Science and Technology of the Universidad Nacional del Sur (UNS). Thus, the research here presented constitutes a product of the aforementioned project. It focused on analyzing the school climate role in the face of Compulsory and Preventive Social Isolation (ASPO) carried out in 2020, associated with the Covid-19 pandemic. To this end, five of the six intermediate-level and technical schools in Bahía Blanca were investigated (4 of public



management and one of subsidized private management). We seeks to know the reality from the actors themselves perception through semi-structured interviews carried out to those who occupy a position in the management or school guidance teams in schools. We concluded that the good school climate perceived in technical education schools, facilitated mechanisms to face the challenges of the pandemic, between those, cushion the blow of it on educational equity.

**Key words:** School climate; Technical secondary education; Pandemic.

## INTRODUCCIÓN

Como es de público conocimiento, el año 2020 estuvo marcado por la pandemia del virus Covid-19, lo cual generó cambios profundos en los estilos de vida de los habitantes de todo el planeta. En nuestro país, después que la Organización Mundial de la Salud (OMS) declarara que se trataba de una pandemia, el gobierno nacional determinó que era necesario prevenir contagios y, por ello, estableció el denominado Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) por Decreto N° 297/ 2020.

El ASPO implicó un parate en todas las actividades que no fueran clasificadas como esenciales y, entre estas, quedaron suspendidas las clases presenciales en todos los niveles educativos, situación que tuvo lugar también en muchos otros países (Artopoulos 2020).

De este modo, el proceso de enseñanza y aprendizaje debió mutar de un momento a otro y pasó a estar mediado, en casi la totalidad de los casos, por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); ya sea porque se utilizaban programas de conexión sincrónica, plataformas de comunicación asincrónica u otras formas de vinculación virtual, tales como el correo electrónico o incluso la aplicación WhatsApp (Ibañez 2020).

En este contexto, el objetivo del presente trabajo es analizar el rol que tuvo el clima escolar durante el ASPO. Para ello, se indagó en el caso de las escuelas de nivel medio y modalidad técnica de la ciudad de Bahía Blanca, ubicada al sudoeste de la provincia de Buenos Aires, Argentina.

A partir de lo que investigaciones previas (Gallart 2006) refieren acerca de la educación técnica, se propone la hipótesis de que el clima escolar que se vivencia en las escuelas de esta modalidad esta mayormente signado por buenas experiencias de convivencia que hacen que el mismo sea favorable; y que esto repercutió positivamente en la administración del ASPO asociado a la pandemia de coronavirus en 2020.

Se optó por desarrollar una metodología de tipo cualitativa porque se busca conocer la realidad a partir de la percepción de los propios actores.

Específicamente, se utilizaron entrevistas semiestructuradas ejecutadas a quienes ocupan un puesto en los equipos de dirección o de orientación escolar en los colegios.

De esta manera, en la siguiente sección se detalla el contexto del estudio, en la sección tres se definen los conceptos necesarios para abordar el tema, en la cuatro se explica la metodología utilizada, en la cinco se presentan las reflexiones que surgen a partir del análisis de las entrevistas y, por último, en la sección seis se expresan las consideraciones finales.

## CONTEXTO DEL ESTUDIO

El estudio que aquí se expone es uno de los productos del Proyecto de Grupos de Investigación (PGI): "Equidad educativa: Segmentación escolar en la localidad de Bahía Blanca", el cual analiza el fenómeno de la segmentación educativa en el nivel secundario en la ciudad de Bahía Blanca y se encuentra financiado por la Secretaría General de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional del Sur (UNS).

Bahía Blanca está localizada en el sudoeste de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, y con sus 285000 habitantes -de acuerdo al último censo argentino-, se clasifica como una ciudad de tipo intermedio.

La mencionada ubicación tiene rasgos estratégicos por poseer salida al mar y, al mismo tiempo, la localidad tiene un alto desarrollo del sector secundario y terciario, resaltándose en este último su posicionamiento en los servicios de salud y educación (Prieto 2017).

Así, si bien el foco de este trabajo está puesto en la educación secundaria de orientación técnica, cabe señalar que la oferta educativa en la ciudad es amplia y variada en cuanto a niveles, orientaciones y tipo de gestión. Respecto a las escuelas secundarias, en total suman 77 y 6 de éstas son de modalidad técnica.

## MARCO CONCEPTUAL

### *Escuelas técnicas*

En la enseñanza de nivel medio en Argentina las instituciones de educación técnica tienen puntos en común con el resto de las ofertas de educación secundaria en todas sus modalidades y orientaciones, de dicho nivel, tales como capacitar a los estudiantes para estudiar en el nivel educativo superior, desarrollarse como ciudadanos e incorporarse al mercado de trabajo (art. 30 Ley Nacional de Educación 26206/06). Pero al mismo tiempo presentan ciertas particularidades, ya que ofrecen una formación distinta y sus egresados obtienen un título que los habilita a llevar adelante actividades profesionales específicas y de la formación profesional (art. 38 Ley cit.).

Así, las escuelas técnicas se distinguen por poner atención en la formación para el trabajo y; debido a ello, su enseñanza complementa teoría con práctica, combinando actividades en el aula y en el taller (Gallart 2006).

Abrate y Pacheco (2006) explican que las actividades prácticas llevadas a cabo son especialmente valoradas y constituyen la identidad de las escuelas técnicas. Menciona que algunas de éstas se han destacado por innovaciones vinculadas a los procesos productivos y/o por obtener premios/publicaciones de orden internacional.

Entonces, las instituciones de modalidad técnica se organizan de un modo particular para que la formación sea integral, promueva la cultura del trabajo, de respuesta a la instrucción en campos específicos y estimule la responsabilidad cívica y laboral, todo al mismo tiempo (Ministerio de Educación de la Nación 2017).

Estas características propias de las escuelas técnicas hacen necesaria la presencia de recursos y espacios de formación que no son estrictamente requeridos en el resto de las escuelas: talleres, laboratorios, maquinarias, herramientas de trabajo, establecimiento de nexos con el mundo productivo, entre otros. En palabras de Gallart (2006):

La primera vez que se visita una escuela técnica industrial, lo primero que salta a la vista es su diferencia con una escuela secundaria común. El protagonismo del aula y el pizarrón, la uniformidad de los docentes entre sí, el estilo de las tareas de los alumnos, los espacios previsibles de patios y salas de clase en hilera, comunes en la escuela media, son reemplazados por una variedad de ambientes y de actividades. Talleres, aulas y laboratorios comparten el tiempo de los alumnos. Las diferencias clásicas entre los maestros de enseñanza práctica con sus guardapolvos azules y los profesores de teoría tienden a borrarse pero siguen existiendo; la relación de los docentes con los alumnos también es distinta. Estos últimos muestran actitudes diferentes, se los ve concentrados en tableros o mesas de ensayo, trabajando en talleres, con mamelucos o con cascos de construcción colaborando en construcciones o reparaciones del edificio escolar. El trabajo de aula sigue siendo central pero no está aislado, sino que dialoga con los otros espacios de aprendizaje (Gallart 2006: 43).

De esta manera, puede decirse que los entornos formativos, el ritmo de enseñanza-aprendizaje, las formas de vinculación entre docentes y estudiantes, el tiempo compartido en la escuela, el clima laboral, el clima en el aula, son tales que las experiencias vivenciadas en las escuelas técnicas son disímiles a la que existen en otro tipo de escuelas de educación secundaria.

### *Clima escolar*

El concepto de clima escolar surge a partir del de clima organizacional, el cual se define como las características del entorno laboral que perciben los trabajadores e influyen en su desempeño (Anchundia Rivadeneira 2018).

Así, en la definición de clima organizacional se incluyen los siguientes elementos: a) aquellos vinculados al físico, por ejemplo los espacios, las condiciones de las instalaciones, los recursos disponibles para trabajar, etc.; b) elementos estructurales, tales como el tamaño de la organización, los reglamentos, la forma de gerenciamiento, etc.; c) elementos sociales, por ejemplo las relaciones entre los trabajadores, los valores, las reglas implícitas de convivencia, entre otros; d) elementos personales, tales como las aptitudes, actitudes, cualidades de los individuos y los grupos, expectativas de las personas, etc.; y e) variables vinculadas al desarrollo de la organización, como por ejemplo productividad y ausentismo (Sarda 2003).

Específicamente en las instituciones escolares, ocurre que quienes demandan el servicio (familias y estudiantes) forman parte de la organización, especialmente los estudiantes, lo cual hace que sea más compleja la conceptualización y comprensión del fenómeno (Sandoval Manríquez 2014). Así Quispe et. al. (2013) definen el clima escolar como:

el conjunto de actitudes generales hacia y desde el aula, de tareas formativas que se llevan a cabo por el profesor y los alumnos y que definen un modelo de relación humana en la misma; es resultado de un estilo de vida, de unas relaciones e interacciones creadas, de unos comportamientos, que configuran los propios miembros del aula. Así, el clima escolar queda condicionado por el tipo de prácticas que se realizan en el aula, por las condiciones físicas y ambientales de la misma, por la personalidad e iniciativas del profesor, por la homogeneidad o heterogeneidad del grupo, y por el espíritu subyacente en toda la institución (Quispe et. al. 2013: 1).

Al respecto, Sandoval Manríquez (2014) menciona el concepto de convivencia, el cual se define como la capacidad que tienen las personas de compartir espacios y experiencias en base a los valores del respeto y la solidaridad bajo una lógica de reciprocidad. Mientras que en el Informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) *Análisis del Clima Escolar: Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y El Caribe* se expresa que existe un buen clima escolar en una institución educativa cuando “existe colaboración entre directivos y profesores, en la que participan las familias y los estudiantes, y en las que se promueve un trato respetuoso entre los niños y aprecio por los otros” (UNESCO 2013: 5).

En este marco, Anchundia Rivadeneira (2018) expresa que en la institución educativa existen diversos microclimas, pero que se destacan dos: el del aula y el laboral. El primero hace referencia a las percepciones de estudiantes y profesores acerca de la vivencia en el salón de clases; mientras que el segundo tiene que ver con la manera en que se desarrollan las actividades cotidianas de los docentes y otros trabajadores de la organización.

De este modo, el clima escolar incluye lo que sucede dentro del aula y también fuera de la misma, abarcando a la organización como un todo y; en este sentido, cada una de las interacciones posibles entre los miembros de la comunidad

educativa (alumnos, docentes y familias, entre otros) afectan de modo favorable o desfavorable a dicho clima.

Finalmente, cabe señalar que diversas investigaciones han concluido que un buen clima escolar influye de modo positivo en cómo se enseña y cómo se aprende (Anchundia Rivadeneira 2018), lo cual genera un impacto positivo en los resultados escolares (UNESCO 2004; Krüger 2013).

### *Equidad educativa*

La palabra equidad tiene su origen en el latín (*aequitas*) y significa igualdad; el punto está en igualdad “de qué” (Sen 1980). Por ello, es un concepto no unívoco y difícil de establecer; sucediendo lo mismo con el de equidad educativa.

Así, la equidad educativa implica igualdad en “cierto” atributo educativo y López (2006) menciona que habitualmente se considera alguno de los siguientes: igualdad en acceso, recursos o logros, estando los dos primeros vinculados a las oportunidades y el último a los resultados.

Luego, Formichella (2011) explica cómo la conceptualización de la equidad más amplia es la que se basa en la igualación de los resultados porque implícitamente exige que se igualen también las oportunidades.

En este sentido, Morduchowicz (2003) expresa que el objetivo de la igualdad en los resultados conlleva aceptar y promover desigualdades en los recursos “dándole más a los que menos tienen” para compensar las diferencias de origen y equiparar las oportunidades. De este modo, es posible evaluar acciones y/o políticas a la luz de esta premisa para determinar si están contribuyendo, o no, a que haya una mayor equidad educativa.



## METODOLOGÍA

Como ya se ha mencionado, en esta investigación interesó especialmente conocer la mirada de los sujetos que forman parte de la educación técnica y que estuvieron atravesados por la pandemia en dicho ámbito. Es decir, se buscó abordar el fenómeno de la pandemia en las escuelas de esta modalidad y poder comprenderlo a partir de la importancia e interpretación que le asignen los propios actores (Vasilachis de Gialdino 2007).

Por ello, siguiendo a Sautú (2003) se optó por una metodología de tipo cualitativa. Específicamente, se hace uso de entrevistas. Una entrevista implica un diálogo entre dos sujetos: entrevistador, en este caso quien lleva adelante la investigación, y entrevistado, aquí, el individuo bajo estudio.

Las entrevistas son un elemento que sirve para recoger información de manera válida y robusta, cuyo objetivo es abordar un fenómeno para conocerlo desde la perspectiva de los sujetos foco de análisis (receptores de la entrevista) (Lopezosa 2020). En este marco, se opta por trabajar con cuestionarios semiestructurados porque, si bien se basan en un guión preparado con anticipación, otorgan la posibilidad de que exista cierta flexibilidad en la conversación. De este modo, las preguntas no se ajustan a un orden específico ni son de carácter cerrado; aunque sí permiten que el investigador las relacione con facilidad y establezca comparaciones porque provienen de un formato original idéntico (Valles 1999).

Luego, una vez que las entrevistas han sido realizadas, se procede a: a) la desgrabación de las mismas para dar lugar a un detallado estudio de las respuestas; b) la clasificación de la información para establecer que parte puede ser útil en función de los objetivos preestablecidos en la investigación; c) la detección de los aspectos de convergencia o disimilitud entre las entrevistas; d) la sistematización de la información de acuerdo a lo encontrado en el punto “c” y; finalmente, d) la creación de categorías que faciliten la comprensión (Lopezosa 2020).

En el presente estudio, a partir de los objetivos ya explicitados, entre agosto y octubre de 2020 se aplicaron cuestionarios semiestructurados a trabajadores que

formaban parte de los equipos directivos o de orientación escolar de cinco de las seis escuelas de educación técnica de Bahía Blanca (4 de gestión pública y una de gestión privada subsidiada). En la siguiente sección se presentan las consideraciones que surgen a partir de las entrevistas llevadas a cabo.

## ANÁLISIS A PARTIR DE LAS ENTREVISTAS

En la presente sección se expresan diferentes reflexiones que surgen de las entrevistas realizadas. Éstas se organizan en dimensiones que fueron construidas a partir del examen de elementos en común entre los relatos de los actores: *El clima de trabajo en la escuela; El acompañamiento a los estudiantes y sus familias; La ayuda ante la falta de TIC; Solidaridad y ayuda a la comunidad.*

### *El clima de trabajo en la escuela*

Un factor que ha aparecido con frecuencia en las entrevistas realizadas ha sido el énfasis que los relatos pusieron en el clima agradable de convivencia y el sentido de pertenencia a la institución educativa que se experimenta en las escuelas técnicas. De este modo, en los relatos aparecen frases vinculadas a sentirse familia o extrañar la cotidianidad escolar. Los entrevistados hablan por ellos y también dan testimonio de sus compañeros.

*“En general, es un lugar donde uno se siente a gusto y donde se crea un clima de familia realmente, donde vamos compartiendo la cotidianidad. Ello lleva mucho también porque para los alumnos, realmente, la época de la presencialidad, muchas veces están más horas en la escuela que en la casa. Es una escuela técnica, arrancan a las 7:40 de la mañana, los días que tienen carga completa de taller se van a las 6 y media de la tarde, almuerzan en la escuela, comparten mucho, sobre todo con los profes de taller...”* (entrevista N° 3).

*“(a la escuela) la distinguen, primero, el compromiso que tienen los docentes con la escuela... La escuela Técnica en serio que es un mundo aparte, y en la mayoría de las escuelas técnicas de la provincia se ve esta cuestión...”* (Entrevista N° 2)

*“No es esa escuela que decís...ah tengo que ir. Al contrario, de hecho extrañamos mucho la escuela, mucho la presencialidad”* (Entrevista N° 2)

*“...tenemos profes que tienen mucha carga horaria, por eso decimos se ponen la camiseta de la escuela, trabajan por y para su escuela y tienen sentido de pertenencia ahí, establecen vínculos, estrechan amistades, algunos hace 20 años que trabajan con las mismas personas en el mismo entorno, eso pasa mucho en el taller donde pasan a ser casi una familia, ¿no?”* (Entrevista N° 5).

*“Nosotros decimos que la escuela técnica, todas las escuelas técnicas tienen cierta particularidad que tiene que ver con el sentido de pertenencia que lo general los docentes a través del equipo directo, y que se transmite a los alumnos...”* (Entrevista N° 4)

Asimismo, se observa que aparece la palabra equipo y se percibe un discurso común en el que verdaderamente se refleja un escenario previo a la pandemia marcado por el ejercicio de prácticas de cooperación bajo una lógica de reciprocidad.

*“...hace tiempo que se viene trabajando bien en equipo...la pandemia en algunas cosas también, fue excusa para trabajos en equipo, que ya venían, y otros que nos siguen costando y que ahora nos vimos más forzados a poder hacerlo...”* (Entrevista N° 3).

*“...estoy realmente conforme porque el trabajo es en equipo. Nosotros nos apoyamos mucho en ellas (las directoras) y ellas en nosotros (EOE y docentes). Así que casi toda esta pandemia la hemos transitado juntos y juntas y eso es una gran cosa”* (Entrevista N° 2).

En suma, los relatos dejan entrever como las buenas experiencias de convivencia, trabajo en equipo y sentido de pertenencia que las comunidades de las escuelas técnicas tienen en su haber, colaboraron en gran medida en el modo de hacer frente a los desafíos que aparecieron ante la pandemia y el ASPO, mostrando también que trabajar en conjunto para trascenderlos fue algo natural y no una necesidad impuesta por las circunstancias.

### *El acompañamiento a los estudiantes y sus familias*

El contexto de pandemia implicó que el seguimiento habitual que se hacía desde las escuelas a los estudiantes se volviera más complejo. En palabras de uno de los entrevistados: *“Hoy es muy difícil por teléfono llegar a todas las familias, desde la virtualidad es más difícil...”* (Entrevista N° 4).

Además, la realidad epidemiológica y social implicó que se sumaran nuevas demandas por parte de los alumnos y sus familias. Así, todos los actores de las escuelas vieron aumentada su participación en la asistencia a los hogares. Se vislumbra en los relatos que esta tarea se llevó a cabo en equipo y, en dicho marco, el rol de los Equipos de Orientación Escolar (EOE) y de los preceptores de curso fue fundamental.

*“Tenemos un equipo de orientación escolar donde hay una psicopedagoga y una trabajadora social, que trabajan en lo cotidiano, y bueno, ahora en lo extraordinario son muchas veces el vínculo con los alumnos y alumnas que no tienen buena conectividad”* (Entrevista N° 3).

*“En este contexto covid ni hablar tomaron gran espacio, yo me siento orgullosa de mi equipo porque son chicas muy comprometidas”* (entrevista N° 1).

*“Y las familias tuvieron y siguen teniendo una situación de mucho agobio, justamente nuestro laburo como equipo era eso, vincularnos con las familias a ver qué pasaba”* (entrevista N° 2).

*“Iniciamos con un servicio alimentario escolar que se da en la presencialidad, un alimento en forma de merienda, trabajamos con el EOE y apuntamos a los chicos más vulnerables”* (Entrevista N° 5).

*“El preceptor del curso es un recurso humano vital para la gestión. Trabaja con el EOE. Detectan los casos de vulnerabilidad”* (Entrevista N° 4).

*“Bueno, estas preceptoras la pilotearon también por el hecho de ir y encontrarte con las familias, hacer el seguimiento, que fue parte de la estrategia de seguimiento, en la entrega de bolsones, ver cómo les estaba yendo, y de solucionar incluso el tema de cómo entregamos las tareas, qué hacemos...Así que eso se incorporó a la estrategia de intervención vinculada a lo pedagógico más allá de la ayuda y del sostenimiento por la situación económica...”* (Entrevista N° 2).

Ahora bien, tal como se ha empezado a percibir en algunos extractos de entrevistas plasmados en los párrafos anteriores, una ayuda concreta que las escuelas brindaron a las familias, y que al mismo tiempo ofició de herramienta de acercamiento a las mismas, fue la entrega de bolsones alimentarios.

En el contexto de ASPO, el Ministerio de Desarrollo de la Comunidad y la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, determinaron que se destine a las familias de los estudiantes que se encuentran en una situación de vulnerabilidad un bolsón de emergencia para que puedan alimentarse en sus hogares en vez de concurrir al comedor escolar y así evitar que en los establecimientos educativos se aglomeren personas en el contexto de pandemia.

La entrega de bolsones alimentarios es una tarea en la que se vio claramente reflejado el hábito de trabajo en conjunto mencionado anteriormente. Fue realizada de modo grupal, no de manera aislada; se observa como los relatos se configuran en plural haciendo referencia al equipo de los miembros de la comunidad escolar y al sentido de pertenencia a la institución.

*“Los bolsones de alimentos que entregamos, son 105, los armamos en la escuela, muchos colaboran...van los docentes y colaboran y lo hacen por la escuela, por ese sentido de pertenencia...”* (Entrevista N° 4).

*“...Los armamos en la escuela y los entregamos en las familias... No es una ayuda definitiva, es un bolsón de 12 productos alimenticios no perecederos que se entrega cada 15 días, es un empujoncito, no se soluciona el problema de fondo que es la situación económica de esa familia, que es más profundo...”* (Entrevista N° 5).

*“... muchas escuelas tenemos esto, de tener dos entregas al mes de bolsones de alimentos. Donde vemos muchas familias...Ayer tuvimos una entrega casualmente. Entonces, ahí te plantean situaciones que les pasan”* (Entrevista N° 1).

Asimismo, entre los miembros de la comunidad escolar aparecen experiencias de organización voluntaria, con fines solidarios.

*“...el Consejo Escolar nos brindó los bolsones que tienen... una porquería, por decirlo así, pero bueno, para muchas de las familias era una ayuda extraordinaria. Y bueno, desde fines de mayo estamos con la entrega de bolsones, y dos por tres en el medio hacemos una compra de verduras solidaria por parte de los y las docentes y acompañamos con la entrega de verduras” (Entrevista N° 2).*

Una cuestión que intensificó la dificultad de la tarea de asistencia alimentaria, pero que pudo afrontarse adecuadamente gracias a la organización propia de las escuelas técnicas, es que el número de las familias que necesitaron ayuda fue acrecentándose a medida que fue transcurriendo el tiempo de ASPO. Esto sucedió porque nuevas necesidades aparecieron o necesidades preexistentes se vieron agravadas, debido a la crisis económica originada por la falta o disminución de los ingresos laborales ante el escenario de ASPO y/o de padecimiento de la enfermedad Covid-19.

*“En nuestro caso nosotros arrancamos a principio de abril entregando 82 bolsones con la primera entrega. Ayer entregamos 272 bolsones en la segunda entrega” (Entrevista N° 1).*

*“Empezamos con 22 familias y a medida que esto fue avanzando y el contexto de ASPO se mantuvo, notamos q empezaron a aparecer necesidades de otras familias q no eran alcanzadas por el servicio de alimentación escolar, hoy son 168 bolsones, cada 15 días hacemos un relevamiento nuevo y volvemos a informar, esto fue creciendo... cada 15 días se fueron sumando familias...esto dejo se der algo transitorio y repercutió en la ciudad, junto con ello nuestros alumnos que son parte de esta sociedad” (Entrevista N° 5).*

*“Y esto se sumó a experiencias que en la técnica no existían, como la entrega de bolsones, nos teníamos que organizar porque las familias empezaron a estar muy mal, en mayo se empezó a sentir mucho... Así que en una primera instancia los profes y las profes hicimos una donación...Después hicimos aportes, que también lo hicieron los docentes, de verduras, a través de una ONG, y después el Consejo Escolar nos brindó los bolsones” (Entrevista N° 2).*

### **La ayuda ante la falta de TIC**

Como ya se ha dicho, el ASPO estuvo marcado por una nueva manera de enseñar y aprender atravesada por las tecnologías de la información y de

comunicación (TIC). Esto mostró diferencias de origen entre los estudiantes que, si bien ya se conocían y de algún modo repercutían en los procesos de aprendizaje, quedaron dramáticamente al descubierto: si en la presencialidad había desigualdades en el aula que reflejaban las desigualdades en los hogares, en la virtualidad algunos alumnos directamente no podían acceder a la educación por falta de dispositivos y/o conectividad a internet. Nuevamente, la comunidad de las escuelas técnicas salió a enfrentar esta necesidad. Las estrategias fueron desde entregar dispositivos a los estudiantes, hasta acercarse en persona a sus domicilios y/o brindar el contacto de celular personal (con la disposición de tiempo no laboral que esto implica) para agilizar la comunicación mediante la aplicación WhatsApp.

*“Tenemos algunas computadoras del pañol de herramientas, y ahora están en la casa de los chicos. Teníamos un stock de “compus” con las que trabajaban los chicos en la escuela. Con el aislamiento se las asignamos a algunos alumnos que están en situación más vulnerable...En la medida de lo posible, lo que tenemos en la escuela se los damos, preferimos que estén en la casa de los estudiantes antes de que estén en la escuela llenándose de polvo” (Entrevista N° 5)*

*“...sí, nosotros establecimos distintas posibilidades, en principio fue con el cuadernillo del Estado, fueron solamente 7 cuadernillos, y después tuvimos la posibilidad de, cuando ya se pudo sacar fotocopias un poco más, a través de la buena voluntad de una fotocopidora cercana que proveyó del material, pudimos generar las fotocopias de todas las materias, y se las llevamos a la casa a los chicos y a las chicas” (Entrevista 2)*

*“...hasta que llegaron algunos a sacrificar y llegar al whatsapp; porque para una población muy grande de nuestra población, el whatsapp era la solución...” (Entrevista N° 1).*

*“Muchas veces aquellos que no pueden tener en el domicilio un buen acceso a internet o no tienen los dispositivos necesarios, el equipo de orientación escolar les alcanza de alguna manera, o vía Whatsapp, vía fotocopia o vía, o digamos, material físico, y después los chicas y chicos les entregan el equipo y el equipo nos manda a nosotros los docentes...Los preceptores también hacen un seguimiento personal de los chicos que están en sus cursos, llamando por teléfono a las casas cuando se veía que por un tiempo no había entrega de trabajos, o no había participación en las clases sincrónicas por meet, por zoom, por las diferentes plataformas” (Entrevista N° 3).*

### *Solidaridad y ayuda a la comunidad*

Un elemento interesante a destacar es la manera en que las escuelas técnicas salen al encuentro de la comunidad bahiense. En diferentes entrevistas apareció el compromiso con las necesidades del entorno y la búsqueda de soluciones a problemáticas concretas.

*“...bueno, este año no los pudimos hacer, los estamos haciendo de manera virtual, experiencias de aprendizaje en servicio, ya sea de aprendizaje de valores o de aprendizaje propio de las tareas que los chicos pueden hacer a través de su experiencia profesional...”* (Entrevista N° 3).

*“Con esto del ASPO nos pusimos a trabajar en distintos proyectos: elaboración de máscaras protectoras para los hospitales hechas en impresoras 3D. Traslamos el equipo de impresoras a las casas de los profes y de algunos alumnos. Todo el equipamiento de un laboratorio hoy no está, está en las casas, se siguen usando, por eso lo que te decía, la escuela nunca se fue, sigue funcionando de otra manera. Ahí haciendo nuestro pequeño aporte a la comunidad también...”* (Entrevista N° 5).

*“Protectores faciales para personal de salud, lo trabajamos por medio de los técnicos electrónicos y llevamos entregados al 30 de agosto de 2020 más de 2600 protectores faciales para el personal de salud en forma gratuita. Eso tuvo todo un trabajo, no sólo de organización, sino de logística para que se pueda hacer: desarmar nuestro laboratorio de impresión en 3D, llevarlo a la casa de los chicos, que los chicos hicieran una parte del protector, que nosotros los directivos y algunos docentes conseguimos un permiso para poder circular, hacíamos la logística, llevábamos el material, los chicos hacían las vinchas y de ahí las pasábamos a buscar para llevarlas a otro lugar donde se armaba el protector, y el docente líder del proyecto hacía la entrega en forma personal. Otro proyecto del que fuimos socios, los respiradores de bajo costo, los propios chicos hicieron su aporte...”* (Entrevista N° 4).

### CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de este trabajo se ha estudiado la relevancia del clima escolar de las escuelas técnicas al momento de hacer frente a la pandemia de Covid-19. La investigación principal se llevó a cabo en la ciudad intermedia de Bahía Blanca,



provincia de Buenos Aires, pero podría ser replicada en otras localidades.

En primer lugar cabe mencionar que, a partir de las entrevistas se ha podido verificar lo planteado como una parte de la hipótesis: el clima escolar de las escuelas técnicas presenta características que hacen que se evidencie una atmósfera positiva y propiciatoria. En parte, el origen de este fenómeno positivo se vincula a la cantidad de horas diarias que habitualmente comparten los miembros de la comunidad educativa en los establecimientos, dadas las características propias de esta modalidad; aunque también se vislumbra que el tipo de actividades que se llevan a cabo colaboran en este sentido: las diferentes actividades prácticas y de taller generan entornos formativos en los que los vínculos se refuerzan.

Asimismo, de las entrevistas emerge que, ante las necesidades asociadas al ASPO y la pandemia, las comunidades de las escuelas técnicas respondieron trabajando en equipo y de manera fluida. Esto se vislumbra como consecuencia de las relaciones y el clima de convivencia familiar existentes previo a la pandemia. Es decir, las escuelas de enseñanza técnica enfrentaron al ASPO del mismo modo que trabajan en una situación de normalidad: en equipo.

Por ejemplo, se observa que el trabajo de acompañamiento a los estudiantes y sus familias debió ser intensificado durante la pandemia, requiriéndose un mayor esfuerzo y tiempo de dedicación por parte de todos los trabajadores del sector educativo, en especial de los directivos, preceptores y miembros del equipo de orientación escolar; lo cual se vio afectado positivamente por el buen clima de convivencia que se ha resaltado en el ámbito de la educación técnica. La asistencia se llevó adelante bajo una lógica mancomunada, en los relatos se hacía mención a la misma en términos plurales y se escuchaba un discurso de unión que dejaba entrever la satisfacción por trabajar juntos y a la par.

Otro aspecto positivo a destacar del desempeño de las escuelas técnicas, es el servicio que han brindado a la comunidad en medio del periodo de ASPO. Esta labor, además de haber ofrecido una ayuda concreta a la sociedad, contribuyó a seguir acrecentando el buen clima escolar anteriormente mencionado.

Por otra parte, cabe destacar que la asistencia estuvo focalizada de modo especial en las familias y estudiantes más vulnerables, quienes en ocasiones no sólo

necesitaron ayuda vinculada a la continuidad pedagógica (recepción de dispositivos, visitas de personal de las escuelas a sus domicilios, entre otras), sino a lo alimentario (entrega de bolsones). De este modo, puede decirse que se tomaron iniciativas en busca de mitigar el efecto sobre la equidad educativa “dándole más a los que menos tienen”.

Se concluye así que el clima escolar vivenciado en la comunidad educativa, característico de las escuelas de educación técnica, facilitó mecanismos para hacer frente a los desafíos de la pandemia, entre éstos, amortiguar el golpe de la misma sobre la equidad educativa, corroborándose entonces la segunda parte de la hipótesis propuesta.

## REFERENCIAS

1. **Abratte, Juan Pablo y Pacheco Marcela.** *La Escuela Técnica en Córdoba. Sentidos y estrategias de la transformación educativa.* Editorial Universitas. 2006.
2. **Anchundia Rivadeneira, Gina del Carmen.** *El clima escolar y su influencia en el proceso enseñanza-aprendizaje del Bachillerato del Colegio Nacional Manta de Manta, 2010 - 2011.* Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador Área de Educación Maestría en Gerencia Educativa. 2018. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6352/1/T2698-MGE-Anchundia-El%20clima.pdf>
3. **Artopoulos, Alejandro.** “COVID-19: ¿Qué hicieron los países para continuar con la educación a distancia?” Informe Argentinos por la educación. 2020. [https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/ArgxEduc\\_SolucionesEducativas\\_Coronavirus.pdf](https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/ArgxEduc_SolucionesEducativas_Coronavirus.pdf)
4. **Formichella, María Marta.** “Análisis del concepto de equidad educativa a la luz del enfoque de las capacidades de Amartya Sen”. *Revista Educación*: 2011, 35 (1): 1-36. Universidad de Costa Rica.
5. **Gallart, María Antonia.** *La escuela técnica industrial en Argentina. ¿Un modelo para armar?* 2006. OIT-Cinterfor <https://siteal.iiep.unesco.org/investigacion/1963>
6. **Ibañez, Fernanda.** “Educación en línea, Virtual, a Distancia y Remota de Emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias?” Observatorio Instituto para el futuro de la educación. 2020. <https://observatorio.tec.mx/edunews/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota>
7. **Krüger, Natalia.** *Equidad Educativa Interna y Externa en Argentina: un Análisis para las Últimas Décadas.* Tesis de Doctorado en Economía. Universidad Nacional del Sur. 2013.
8. **Llach, Juan.** *El desafío de la equidad educativa: diagnóstico y propuestas.* Buenos Aires. Granica. 2006.
9. **López, Nestor.** *Equidad educativa y desigualdad social,* IIEP-UNESCO. 2006.
10. **Lopezosa, Carlos.** “Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz”. En Lopezosa, C., Diaz-Noci, J. Codina, L. (ed) *Anuario de Métodos de investigación en comunicación social 1*, 88-97. Barcelona, España: DigiDoc-Universitat Pompeu Fabra. 2020.
11. **Ministerio de Educación de la Nación.** “Escuelas técnicas Características institucionales y desempeños”. Serie de documentos de investigación 1. 2017. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006359.pdf>
12. **Morduchowicz, Alejandro.** *Discusiones de Economía de la Educación.* Buenos Aires: Losada, 2003.
13. **Prieto, María Belén.** “Tendencias en la dinámica demográfica y el crecimiento urbano en ciudades intermedias. El caso de Bahía Blanca”. En E. Garriz (coord.) *Dinámica urbana y el proceso de crecimiento en contextos diferenciados: estudios de casos.* Bahía Blanca: EdiUNS. 2017.
14. **Proyecto de Grupos de Investigación (PGI).** “Equidad educativa: Segmentación escolar en la localidad de Bahía Blanca” (Código 24/E152), Directora María Marta Formichella, Co-directora Natalia Krüger. Aprobado por Resolución CSU-705/2018. Financiado por la Secretaría General de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional del Sur (UNS). Período de ejecución 2018-2022. Con informe de avance aprobado.
15. **Quispe, Gloria; Pérez Otero, Nilda; Pérez Ibarra, Marcelo.** “Clima escolar áulico: un estudio desde las tutorías”. 2013. <http://conaiisi.unsl.edu.ar/2013/233-537-1-DR.pdf>
16. **Sandoval Manriquez, Mario.** “Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento”. *Última década*: 2014, 22 (41): 153-178. Doi: 10.4067/S0718-22362014000200007
17. **Sarda, María.** “Clima Institucional en la escuela”. Cuadernos para pensar, hacer y vivir la escuela 7. 2003. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/documentos/Hacervivirescuela/CUADERNO7.pdf>

18. Sautú, Ruth. *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere, 2003.
19. Sen Amartya. "Equality of What?" In: *McMurrin S Tanner Lectures on Human Values 1*. Cambridge University Press. 1980. <https://scholar.harvard.edu/sen/publications/equality-what>
20. UNESCO. *Análisis del clima escolar: ¿poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?* Ed. UNESCO. 2013. <http://ciiesregion8.com.ar/portal/wp-content/uploads/2020/02/Clima-escolar.pdf>
21. UNESCO. *Education for All: The Quality Imperative*. EFA Global Monitoring Report. Ed. UNESCO. 2004.
22. Valles, Miguel. *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis, 1999.
23. Vasilachis de Gialdino, Irene. *Estrategias de Investigación cualitativa*. 1ª. Reimpresión Buenos Aires: Gedisa Editorial, 2007.

### Leyes

24. Ley de Educación Técnico Profesional 26058/ 05
25. Ley de Financiamiento Educativo N° 26075/05
26. Ley Nacional de Educación 26206/ 2006
27. Decreto n 297/ 2020. Dispuso el "aislamiento social, preventivo y obligatorio" (ASPO).