

PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la investigación interdisciplinaria



ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Escolaridad durante la pandemia en Argentina: tecnologías digitales y desigualdades en la vida cotidiana. Artículo de Magdalena Lemus, Sebastián Benítez Larghi y Carolina Duek. Praxis educativa, Vol. 27, No 3 septiembre-diciembre 2023. E-ISSN 2313-934X. pp. 1-19. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270308>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



Escolaridad durante la pandemia en Argentina: tecnologías digitales y desigualdades en la vida cotidiana

Schooling on pandemics in Argentina: inequalities and digital technologies in everyday life

Escolarização durante a pandemia na Argentina: tecnologias digitais e desigualdades no cotidiano

Magdalena Lemus

Universidad Nacional de La Plata, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
magdalenalemus.2@gmail.com
ORCID 0000-0002-7213-8688

Sebastián Benítez Larghi

Universidad Nacional de La Plata, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
sebastianbenitezlarghi@gmail.com
ORCID 0000-0002-2646-0035

Carolina Duek

Universidad Nacional de Buenos Aires, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
duekcarolina@gmail.com
ORCID 0000-0002-3103-0363

Recibido: 2023-05-07 | **Revisado:** 2023-08-20 | **Aceptado:** 2023-08-22

Resumen

Este artículo estudia las experiencias de escolaridad durante la pandemia en Argentina e identifica la relación entre tecnologías digitales y desigualdades. Para ello, presentamos resultados cuantitativos y cualitativos de dos proyectos de investigación que indagaron la vida cotidiana de las familias, analizando el acceso a dispositivos tecnológicos, las formas de acompañamiento pedagógico y el desarrollo –o no– de las habilidades necesarias. Encontramos que el nivel socioeconómico, las trayectorias sociales, culturales y educativas de los/as adultos/as a cargo fueron factores cruciales para evaluar cómo se atravesó el período sin clases presenciales. Además, las condiciones de acceso a las tecnologías digitales, las dinámicas de educación virtual propuestas por las instituciones y las destrezas digitales que poseían, o pudieron desarrollar, madres y padres tuvieron como resultado experiencias diferentes y desiguales de escolaridad durante la pandemia.

Palabras clave: pandemia; tecnologías digitales; familias; educación; desigualdad.

Abstract

This article studies the experiences of schooling during the pandemic in Argentina and identifies the relationship between digital technologies and inequalities. We present quantitative and qualitative results of two research projects that inquired about the daily life of families in Argentina based on the analysis of access to technological devices and the forms of pedagogical accompaniment and the development - or not - of the necessary skills. Among the most relevant results we find that the socioeconomic level and the social, cultural and educational trajectories of the adults in charge were crucial factors when evaluating the ways in which the period without face-to-face classes was traversed. Added to this, the conditions of access to digital technologies, the virtual education dynamics proposed by the institutions, and the digital skills that mothers and fathers possessed, or were able to develop, resulted in different and unequal schooling experiences during the pandemic.

Keywords: pandemic; digital technologies; families; education; inequality.

Resumo

Este artigo estuda as experiências de escolarização durante a pandemia na Argentina e identifica a relação entre tecnologias digitais e desigualdades. Para isso, apresentamos resultados quantitativos e qualitativos de dois projetos de pesquisa que indagaram sobre o cotidiano das famílias na Argentina a partir da análise do acesso aos dispositivos tecnológicos e das formas de acompanhamento pedagógico e do desenvolvimento - ou não - das habilidades necessárias. Entre os resultados mais relevantes, encontramos que o nível socioeconômico e as trajetórias sociais, culturais e educacionais dos responsáveis foram determinantes na avaliação das formas como foi percorrido o período sem aulas presenciais. Somado a isso, as condições de acesso às tecnologias digitais, as dinâmicas virtuais de ensino propostas pelas instituições e as habilidades digitais que mães e pais possuíam, ou puderam desenvolver, resultaram em experiências escolares diferenciadas e desiguais durante a pandemia.

Palavras chave: pandemia; tecnologias digitais; famílias; educação; desigualdade.

Introducción

La pandemia por el COVID-19 trastocó la vida social en sus diferentes esferas. El trabajo, la educación, la sociabilidad y la salud fueron algunas de las dimensiones y prácticas que, a nivel global, se vieron forzadas a modificar su despliegue habitual desde marzo de 2020. El riesgo a la enfermedad, al contagio y la ausencia (hasta ese momento) de vacunas exigieron de los países la toma de series de decisiones que pondrían a salvo a sus ciudadanos/as y a sus sistemas de salud, que debían no colapsar para poder brindar atención a quien la necesitara.

En este artículo, nos preguntamos cómo fue experimentada la pandemia en la vida cotidiana a partir del análisis del acceso a tecnologías digitales (en adelante, TD) y de las transformaciones en el acompañamiento pedagógico de las familias y el desarrollo –o no– de las habilidades necesarias en el marco del cierre de las escuelas durante el 2020 y parte del 2021. Mediante una estrategia metodológica mixta, aportamos conocimiento respecto a las desigualdades que atravesaron la cotidianidad de las familias argentinas durante la emergencia por el COVID-19.

Dos de las medidas tomadas globalmente fueron la cuarentena y el cierre de escuelas y tuvieron distinta extensión y características en cada país y región. Cuando decimos cuarentena, estamos refiriéndonos al aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) que exigió a la población la no circulación por las calles y la minimización de las salidas fuera de la vivienda. Se permitía la compra de víveres y alimentos, pero no la circulación, salvo que se acreditara un trabajo considerado “esencial”. La segunda medida fue el cierre de escuelas.

Desde el comienzo de la pandemia, la identificación de las infancias como las mayores “difusoras” del virus implicó, alrededor del mundo, que una medida como el cierre de escuelas pareciera razonable y en línea con las recomendaciones de organismos internacionales de salud. Pero, con el tiempo, cada país fue modificando las medidas en relación con los niveles de casos y del estado del sistema de salud. La experiencia de la pandemia fue, a nivel global, completamente atravesada por dos factores: las regulaciones vigentes en cada país y las condiciones previas en las que la pandemia “llegó” a cada uno de ellos.

En la Argentina, y en el marco de los temas y del alcance del presente trabajo, el establecimiento del ASPO primero y del distanciamiento social preventivo y obligatorio (DISPO) después condujeron a la interrupción de las clases presenciales en todos los niveles educativos, debiendo adoptarse estrategias de continuidad pedagógica de emergencia. Este cambio de modalidad, en su carácter de extraordinario e inmediato, demandó numerosas adaptaciones por parte de estudiantes, docentes, equipos directivos y familias. En los niveles iniciales, primario y secundario, las estrategias de continuidad pedagógica demandaron el acompañamiento de niñas, niños y adolescentes en el hogar.

Esta condición supuso un cambio relevante en las rutinas familiares, las disposiciones de tiempos y espacios hogareños y las habilidades de las personas adultas para el acompañamiento pedagógico. De esta forma, “al tiempo que las rutinas habituales quedaban suspendidas, los miembros de las familias renegociaban sus roles y las organizaciones reasignaban tareas y responsabilidades” (Heredía, 2022, p. 11).

Complementariamente, muchos trabajos considerados “no esenciales” se volvieron remotos o transformaron la carga de horas de presencia en oficinas, negocios y otros espacios laborales. Esto supuso un cambio drástico e inédito en las posibilidades y

exigencias que aparecieron en los hogares, junto con los miedos y con la incertidumbre de la pandemia.

La escuela y el trabajo en el hogar fueron dos novedades que muchas familias atravesaron. Algunas tuvieron que adaptarse a nuevas modalidades de tareas de cuidados porque los/as adultos/as a cargo tenían que salir a trabajar cotidianamente y no contaban con la escuela como espacio de contención, de enseñanza y de socialización para las infancias. Otras realidades incluyeron desempleo, interrupción de actividades y preocupaciones económicas severas. En síntesis, las familias argentinas vivieron realidades diferentes en relación con sus propias condiciones de vida previas a la pandemia y a sus recursos materiales y simbólicos para encarar lo que acontecía. Por ello, como veremos, las desigualdades preexistentes adquirieron una mayor visibilidad y, en muchos casos, se profundizaron. La pandemia no inauguró las desigualdades, sino que las volvió críticas y atendibles de manera urgente en plazos más acotados.

El trabajo se organiza de la siguiente manera. En primer lugar, desarrollaremos antecedentes teóricos y conceptuales de investigaciones publicadas durante la pandemia, junto con una caracterización del contexto más amplio en el que se enmarcan las experiencias y narrativas sobre lo vivido. En segundo lugar, introducimos la estrategia metodológica empleada, que combina herramientas e investigaciones cuantitativas sobre la pandemia y, luego, una cualitativa. Ambas se vincularán a lo largo del artículo. En tercer lugar, presentaremos la discusión y los resultados de nuestras investigaciones, que versan sobre distintos tipos de datos construidos en trabajos de campo cuantitativos y cualitativos sobre usos, habilidades y desigualdades en relación con las tecnologías digitales durante la pandemia. Finalmente, desarrollamos algunas conclusiones del recorrido realizado.

Antecedentes y contexto

Antecedentes

El inicio de la pandemia de COVID-19 encontró a la Argentina y a la región con un vasto recorrido en materia de programas de inclusión y alfabetización digital (Morales, 2015; Ithurburu, 2021), pero también con la discontinuación de programas de otorgamiento masivo de computadoras personales (como el Programa Conectar Igualdad, a nivel nacional). A su vez, la interrupción prolongada de las clases presenciales en todos los niveles educativos generó un escenario desconocido hasta el momento, que demandó la veloz puesta en marcha de estrategias inéditas para garantizar la continuidad pedagógica bajo una modalidad virtual.

Estas estrategias involucraron la adquisición de habilidades y el desarrollo de competencias digitales por parte de distintos actores, entre ellos, de las personas adultas a cargo del acompañamiento educativo de niños/as y jóvenes.

Respecto de estas experiencias, un conjunto de trabajos ha alertado sobre la profundización de procesos de desigualdad ya en curso antes de la pandemia, producto de la imposibilidad de contar con acceso a TD y con destrezas digitales (Jacinto *et al.*, 2023; Alderete Schwal, 2020; Baquero, 2020; Lion, 2020; Marotias, 2020; Sadovsky y Castorina, 2020; Moguillansky y Duek 2021, Benítez Larghi y Guzzo, 2022; Tuñón, 2021). A nivel regional, el panorama ha sido similar y se ha señalado que distintos tipos de desigualdades, por ejemplo, de acceso a las TD y a conexión, pero también a habilidades para utilizarlas con fines educativos, han demandado la puesta en marcha de prácticas de enseñanza heterogéneas, diversificando, así, la experiencia educativa en la pandemia (Paz-Maldonado *et al.*, 2022). Sin embargo, aun con ansiedades, tensiones y un exceso de carga laboral para

los/as docentes (Benítez Larghi y Guzzo, 2022; Muñiz Terra, Roberti y Lemus, 2022), hubo otros países de la región en donde el sostenimiento del vínculo docente-estudiante de forma virtual durante la pandemia fue favorecido por la amplia infraestructura en materia digital ya existente, caracterizada por programas de provisión de dispositivos y conectividad sostenidos en el tiempo, tal como ocurre en Uruguay (Morales, 2022). En otros escenarios, el avance de la digitalización se articuló con cuestiones étnicas y territoriales, como han analizado Tapia de la Fuente y Martínez Ravanal (2023) respecto de experiencias de educación intercultural en Chile.

Con relación al acompañamiento de la escolaridad de niños/as y jóvenes durante la pandemia de COVID-19,ⁱ investigaciones en distintos países han identificado experiencias comunes entre madres y padres. En primer lugar, han aumentado las tareas domésticas y de cuidado, así como el tiempo dedicado a estas (Khan, 2022), con una mayor sobrecarga para las mujeres (Sanders *et al.*, 2022). Los estudios también han dado cuenta de los cambios en las rutinas familiares y la necesidad de reorganizar los tiempos y espacios (Toran *et al.*, 2022; Arnott y Teichert, 2023). En este punto, uno de los mayores desafíos fue compaginar, en un mismo espacio, el trabajo, el acompañamiento de la escolaridad de niños/as y adolescentes y el sostenimiento emocional individual y familiar (Arnott y Teichert, 2023).

Así, un aumento del estrés y de las dificultades para acompañar a niños/as y jóvenes en un contexto adverso y excepcional fueron registrados en grupos familiares pertenecientes a distintas culturas (Toran *et al.*, 2022) y clases sociales (Khan, 2022). Esto se vio agravado por la imposibilidad de encontrarse cara a cara para intercambiar información y compartir la crianza y la educación con otros/as padres y madres (Sanders *et al.*, 2022). Fusté Forné (2021) analizó los encuentros virtuales por Skype de niños y niñas de dos y tres años e identificó la importancia de estos encuentros en momentos en los que el contacto social cara a cara no estaba permitido, pero, a la vez, concluyó que las infancias pequeñas de la pandemia son digitalmente fluidas y tienen facilidad para el manejo intuitivo de los dispositivos electrónicos. Esto supuso, para las personas adultas, la necesidad de acompañar, pero, a la vez, la posibilidad de correrse progresivamente de la escena con la certeza de que la experiencia de aprendizaje estaba desplegándose de manera positiva.

De acuerdo con distintos trabajos, al interrumpirse la educación presencial, se transfirió gran parte de la responsabilidad por los logros educativos de niños/as y jóvenes a las familias (Arnot y Teichert, 2023; Sanders *et al.*, 2022). Aunque estas, en líneas generales, no estaban preparadas para llevar adelante experiencias de educación formal desde el hogar (Khan, 2022), se esforzaron por demostrar involucramiento con la realización de tareas escolares (Arnott y Teichert, 2023) y aumentó su preocupación por el desarrollo de los/as niños/as (Sanders *et al.*, 2022).

Las propuestas institucionales de las escuelas, gobiernos municipales, provinciales y nacionales pasaron por diversas fases durante la pandemia, evidenciándose, con el correr del tiempo, mejoras en los lineamientos y acciones sugeridas (Khan, 2022). Sin embargo, las investigaciones señalan que persistió una distancia entre las propuestas institucionales (en lo relativo al tipo de actividades, la estructuración y ritmos de las tareas, etc.) y las acciones emprendidas por las familias (Arnott y Teichert, 2023), cuestiones que deben ser consideradas con relación al acceso a TD (Bayrakdar y Guveli, 2022) y al capital cultural de madres y padres (Arnott y Teichert, 2023), entre otras. En este punto, parte de la literatura plantea que es necesario correrse del discurso instalado que enfatiza en la “pérdida educativa” para rastrear aquellas experiencias que posibilitaron la exploración y la

puesta en marcha de nuevas modalidades de aprendizaje (Arnott y Teichert, 2023; Williamson *et al.*, 2021), sin perder de vista los contextos sociales, económicos, geopolíticos, históricos, las posiciones de privilegio y las posibilidades de los distintos grupos sociales.

Como punto de partida teórico, nuestra investigación considera que la tecnología no admite una definición *a priori* o en sí misma, sino que su significado se completa a partir de prácticas sociales históricamente situadas (Feenberg, 2005). Por lo tanto, la tecnología no se entiende únicamente en función de una serie de saberes neutrales, ahistórica y aislada de las relaciones sociales, sino como un producto social de las interrelaciones humanas (Bijker *et al.*, 1987). Es decir, no la entendemos como un conjunto de ideas y técnicas con vida propia y autónoma de las relaciones sociales, sino como fruto de las prácticas humanas en determinados contextos y modos de producción.

En el mismo sentido, entendemos a las habilidades no como entes esenciales y monolíticas, más bien las concebimos como parte de un proceso de movilización de conocimientos. Es decir, como un proceso dinámico de (re)apropiaciones (Thompson, 1998), donde los saberes circulan y las destrezas se desarrollan y, al mismo tiempo, se construyen a través de –y en relación con– distintos soportes que no resultan inocuos, sino que, en dicho movimiento, se van cargando de sentidos propios. Retomando la tipificación propuesta por Zukerfeld (2014), entre estos soportes, encontramos: a. objetivos (infraestructura y conectividad, hardware, software y contenidos); b. subjetivos (saberes, destrezas, habilidades, comprendiendo desde saberes procedimentales sobre cómo operar las tecnologías digitales hasta metahabilidades, como el llamado *multitasking* y la multiatención); c. intersubjetivos (conocimientos cuyo soporte son los vínculos entre los sujetos humanos, como las estrategias de acompañamiento, la división del trabajo, las instancias organizacionales, las normas y los valores).

Contexto

Dada la prevaleciente modalidad virtual de las estrategias de continuidad pedagógica implementadas en Argentina, es preciso conocer el contexto sobre el cual se llevaron adelante. Comenzamos, entonces, por describir las condiciones de acceso a Internet y a TD en el país, previas al inicio de la pandemia.

Según el informe técnico “Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación”, realizado por el INDEC con base en datos de la Encuesta Permanente de Hogares (INDEC, 2020), cuando irrumpió la pandemia, en Argentina, el 79,9 % de la población de cuatro años y más ya utilizaba Internet y un 82,9 % de los hogares contaba con conectividad. Los accesos a Internet, fijos y móviles habían experimentado un continuado crecimiento entre enero de 2016 y marzo de 2020 y también en el segundo año de la pandemia (INDEC, 2022). Sin embargo, persistían fuertes contrastes y asimetrías entre regiones y al interior de estas. Por ejemplo, en cuanto al uso de Internet por parte de la población de cuatro años y más, son diez los puntos porcentuales que separan a CABA (89,3 %) de los partidos del GBA (79,1 %) (INDEC, 2020).

En cuanto al acceso a los dispositivos, según el mismo informe, la posesión y uso de teléfono celular está mucho más extendido que el de las computadoras. A su vez, los hogares integrados con Principal Sostén del Hogar (en adelante, PSH) no calificados poseen menos computadoras que los hogares con PSH técnicos o profesionales. Así, el 32,4 % de los hogares cuyo PSH posee un trabajo en condiciones precarias no cuenta con acceso a computadora. En consecuencia, cabe observar las fuertes disparidades registradas en

cuanto a los tipos de dispositivos utilizados: mientras el 84,3 % de la población utiliza celular, ese porcentaje cae al 41,4 % en el uso de computadora (INDEC, 2020).

En síntesis, si bien el acceso al equipamiento (celulares) y la conectividad ha crecido sostenidamente, el acceso a la computadora e Internet en el hogar muestra una significativa brecha entre clases sociales y también a nivel regional (inter e intra). Asimismo, existen importantes brechas digitales en torno a los conocimientos y usos de estas tecnologías; cuestión que se acrecienta entre poblaciones adultas, de sectores populares y regiones rurales (Benítez Larghi, 2020; Kaplan y Piovani, 2018).

Por lo tanto, es preciso profundizar en el conocimiento de estas asimetrías toda vez que el acceso y uso de las tecnologías digitales resultaron clave para las estrategias de continuidad pedagógica en el marco de la pandemia.

Estrategia metodológica

Los resultados que presentamos surgen de un programa de investigación (2020-2023) basado en una estrategia metodológica mixta que combinó técnicas cuantitativas y cualitativas de construcción de datos. El análisis que presentamos se basa en datos provenientes de 2.985 encuestas autoadministradas y 13 entrevistas en profundidad.

La secuencia metodológica fue la siguiente. Durante la primera etapa de investigación,ⁱⁱ se realizó una encuesta de alcance nacional aplicada durante el primer trimestre de 2021, que recuperó los procesos de apropiación de las TD para la educación en los hogares durante la pandemia. La Encuesta Nacional de Tecnologías y de la Información, la Comunicación y las Desigualdades Educativas y Laborales COVID-19 (en adelante, ENTICDEL COVID-19) implicó el diseño de una muestra no probabilística por cuotas de región, nivel socioeconómico, género y acceso a Internet y a una computadora personal. Las cuotas de región fueron construidas siguiendo la delimitación territorial desarrollada por Encuesta Nacional de Estructura Social (ENES) del Programa de Investigación de la Sociedad Argentina Contemporánea (PISAC), pero desagregando la provincia de Buenos Aires en Gran Buenos Aires y Resto de Buenos Aires para una mayor especificidad.

El trabajo cuantitativo consistió en la aplicación, en formato virtual, de la ENTICDEL COVID-19 en todas las regiones del país seleccionadas, dado que el contexto pandémico no permitía la realización de trabajo presencial de campo. Solo en el caso del nivel socioeconómico (en adelante, NSE) D/Eⁱⁱⁱ se recurrió a encuestas presenciales para cumplir la cuota de personas que no tenían Internet y no podían completar el cuestionario virtual.

El cuestionario se aplicó entre los meses de abril y mayo de 2021, se relevaron 2.985 casos que respondieron preguntas iniciales de clasificación y luego cuatro módulos concretos: 1) TIC en el hogar en la pandemia, 2) Educación y TIC, 3) Trabajo y TIC y 4) Tareas del hogar y TIC. En cuanto al análisis, se procedió a la ponderación de: las regiones que se llevaron al total poblacional, el género que se ajustó para llevarla a 50-50 y el NSE que se llevó a los parámetros disponibles calculados e informados según la EPH (EPH, 2020). Asimismo, al interior de cada región, se respetó la misma proporción de NSE. Primero, se ponderaron los pesos poblacionales de cada región y, al interior de cada una, se respetó la misma estructura de sexo, edad y nivel. Posteriormente, se procedió al procesamiento de la información recabada y se desarrollaron análisis bivariados y multivariados.

Durante la segunda etapa de investigación,^{iv} se desplegó un abordaje cualitativo tendiente a profundizar en los significados de las prácticas relevadas mediante la encuesta, concentrando la atención en el AMBA.^v El trabajo cualitativo consistió en la realización de setenta y ocho entrevistas en profundidad con adultos/as, de las cuales seleccionamos, a los fines de este artículo, a quienes tenían niños/as a cargo y a jóvenes de distintos niveles socioeconómicos, residentes en el AMBA (13 casos). Para la selección de la muestra, se definieron una serie de perfiles sociológicos siguiendo la lógica del muestreo intencional en etapas sucesivas (Rapley, 2014), que supone un análisis inmediato o simultáneo a la realización de las entrevistas, para poder, de esta manera, obtener orientaciones que surgen de los propios datos para definir las estrategias subsiguientes de muestreo, hasta lograr la saturación teórica (Charmaz, 2006). De este modo, se logró abarcar no solo perfiles de diferentes niveles socioeconómicos, sino también distintas inserciones laborales, niveles educativos y prácticas de consumo.

El guion de entrevista fue diseñado con la forma de un cuestionario semiestructurado, incluyendo preguntas abiertas y cerradas y sugerencias para profundizar en las cuestiones emergentes de la conversación, ajustadas a las características de cada sujeto entrevistado. El carácter semiestructurado de la entrevista permitió cubrir, como mínimo, una serie de preguntas sobre los siguientes temas: datos sociodemográficos de la persona, la familia y el hogar; situación laboral; dinámicas de la vida hogareña cotidiana, especialmente las de acompañamiento educativo; prácticas y consumos culturales; evaluación de los cambios durante la pandemia; ideología y creencias.

Para la codificación de las entrevistas, se utilizó el software Atlas.Ti con una estrategia de codificación abierta (Friesse, 2016), que permitió captar los temas y las categorías emergentes de cada conversación, relevando y generando los códigos para realizar, en una segunda etapa, una codificación axial. Este segundo tipo de codificación se llevó adelante con base en un libro de códigos, buscando favorecer la emergencia de categorías teóricas y la integración de los datos. En las secciones siguientes, se analizan de manera articulada los resultados de ambas etapas de investigación.

Resultados

Cantidad, calidad y accesos

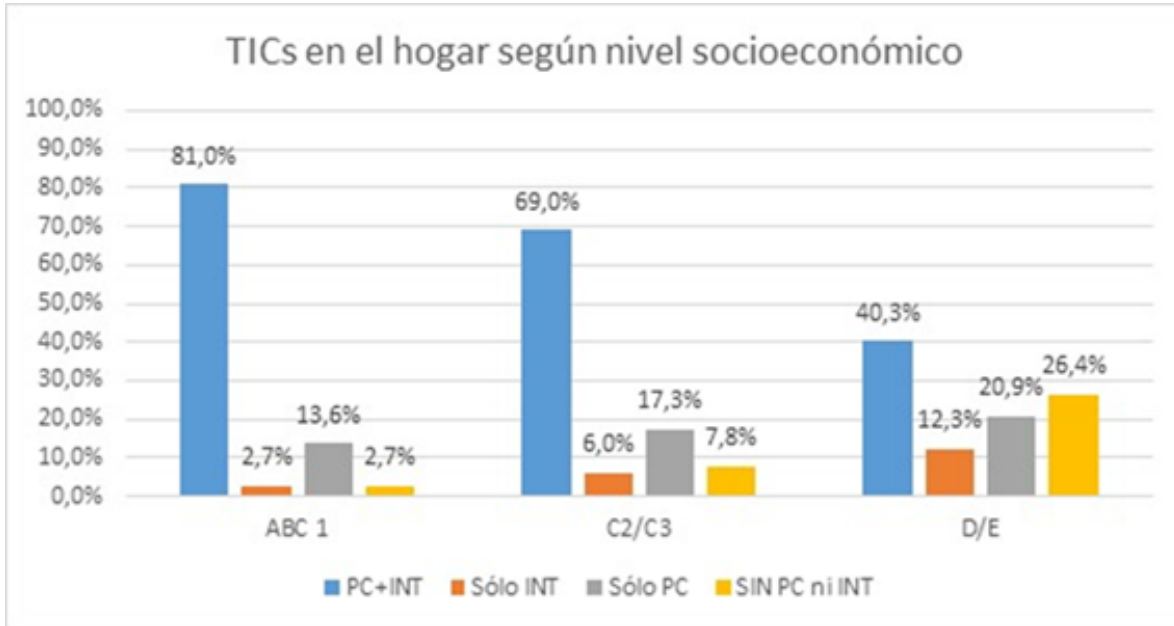
Los dispositivos disponibles en los hogares supusieron, durante los meses de restricciones de movilidad, una puerta de entrada a la vida laboral, social, educativa y vincular tanto de adultos como de niños y niñas. Las emociones movilizadas en torno de la imposibilidad de contacto cara a cara con otros y otras aparecen como un dato que muestra cómo han afectado a las distintas franjas etarias la soledad, la angustia y la incertidumbre que supuso hacer frente a una situación no solamente excepcional como lo fue la pandemia, sino que exigió a los actores sociales un repliegue sin precedentes a sus hogares, con sus convivientes y con los vínculos en el estado que los encontró el aislamiento.

Los datos obtenidos en la encuesta realizada dan cuenta de una gran desigualdad preexistente en lo que respecta a los dispositivos disponibles en el hogar. Analizados en intersección con el nivel socioeconómico, nos permiten afirmar que, al comienzo de la pandemia, los hogares de NSE medio y alto contaban con un equipamiento mayor que en los de niveles medios y bajos. A su vez, más de un cuarto de los hogares de NSE más bajo no poseían ni computadora ni conexión a Internet. Esto supone un gran contraste con los hogares ABC1 y, en menor medida, con los C2/C3 que, si bien no podemos decir que sea sorprendente, veremos que, durante la pandemia, constituyó un factor relevante en la forma en que los

miembros de los hogares atravesaron el aislamiento. El siguiente gráfico ilustra con mayor detalle lo presentado hasta aquí.

Gráfico 1

TIC en el hogar según nivel socioeconómico. Nivel nacional



Fuente: elaboración propia con base en ENTICDEL COVID-19 (Benítez Larghi, 2021).

Otro conjunto relevante de datos obtenidos por la encuesta despliega información sobre los dispositivos para estudiar más utilizados durante la pandemia. Si no distinguimos por NSE, encontramos que el 44,1 % de las personas encuestadas afirma que el dispositivo más usado fue el celular. Sin embargo, ese valor cae significativamente para ABC1 y C2/C3 y aumenta notablemente para el D/E, en sintonía con la ausencia de computadora en buena parte de ese grupo y con la amplia presencia de telefonía celular en todos los hogares, como mencionamos previamente (INDEC, 2020). Una situación prácticamente inversa encontramos respecto del uso de computadora. A nivel nacional, el 44,8 % de las personas señaló que el principal dispositivo usado para estudiar fue la computadora (portátil o de escritorio). Pero, si lo desagregamos entre NSE, vemos que el uso presenta significativas diferencias y se concentra en ABC1 (71,9 %), disminuyendo conforme disminuye el NSE, con un 59,6 % en C2/C3 y 30,3 % en D y E.

Tabla 1

Principal dispositivo utilizado para estudiar durante la pandemia según nivel socioeconómico. Nivel nacional

	Total país	Nivel Socioeconómico		
		ABC1	C2/C3	D/E
Teléfono celular	44,1 %	20,0 %	32,5 %	56,0 %
Computadora de escritorio	16,4 %	20,2 %	19,9 %	13,5 %
Computadora portátil (notebook o netbook)	28,4 %	51,7 %	39,7 %	16,8 %
Netbook del Programa Conectar Igualdad	2,9 %	2,7 %	1,9 %	3,6 %
Tablet	2,1 %	2,8 %	2,4 %	1,8 %
Televisor	1,2 %	1,0 %	0,8 %	1,5 %
Radio	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
Ninguno	4,5 %	1,6 %	2,6 %	6,2 %
No hay ningún dispositivo en el hogar	0,4 %	0,0 %	0,2 %	0,6 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Fuente: elaboración propia con base en Benítez Larghi, 2021.

Distintas investigaciones han señalado que la brecha de acceso a TD debe ser considerada en intersección con cuestiones como la calidad, velocidad y actualización de los dispositivos y conexión y con las destrezas para efectivamente usar las TD (Ito *et al.*, 2010).

Como hemos señalado, no solo la falta de computadora y conexión en los hogares con menor NSE, sino también la existencia de un solo celular compartido por varios miembros presentaron obstáculos para que las familias acompañaran la escolaridad de niños y niñas.

Veamos algunos ejemplos. En el caso de Carla, 27 años, residente en CABA y a cargo de una verdulería, el celular fue la única TD a su alcance durante toda la pandemia y sirvió tanto para acompañar la escolaridad de su hijo, que inició primer grado de la primaria en 2020, como para recibir llamadas y mensajes de sus clientes, en un contexto en donde aumentó el armado y envío de pedidos en relación con los que hacía previamente:

Nosotros no tenemos una computadora y lo tenía que hacer desde mi celular, y a veces el problema era que a mi celular me llamaban para hacerme los pedidos... y entre que a veces sonaba mi celular, teníamos que andar colgando las llamadas para que él pueda pasar o entrábamos y mi hijo estaba mirando al techo, mirando a los costados o él quería responder y la seño le apagaba el micrófono a él y solo prendía unos cuantos y como que hasta yo me decepcioné de eso y dije de qué sirve porque yo le estoy diciendo a mi hijo tienes que responderle esto, que intentando enseñarle,

cuando la seño les apagaba el micrófono a la mayoría de los neños y a mí no me gustó mucho esa parte. Yo me molesté y dije bueno, no vamos a entrar más a las clases virtuales, porque también se me complicaba... era en una hora que yo no podía entrar justo en ese momento porque estaba trabajando, era como darme una escapada aquí adentro y hacer lo que tenía que hacer con mi hijo y otra vez salir para afuera. (Carla, verdulera, 27 años, CABA, C3)

Podemos notar, en el relato de Carla, la confluencia de al menos tres elementos que dificultaron la escolaridad de su hijo. La superposición en un mismo dispositivo de usos con fines laborales y escolares, la confluencia temporal y espacial de las tareas de acompañamiento de la escolaridad y de la atención a clientes, a las que se sumaron iniciativas de la docente que no contentaron a la informante y, en conjunto, generaron, finalmente, la desconexión del niño de sus clases virtuales. Hay otras dos cuestiones de importancia en este caso que se han reiterado en familias con niños y niñas pequeñas. El momento de transición de nivel inicial a nivel primaria que estaba iniciando el hijo de Carla, que demandaba la socialización en un nuevo nivel educativo y, por lo tanto, en nuevas formas de aprendizaje y vinculación con docentes y compañeros/as, fue un factor que sumó complejidad al acompañamiento (Moguillansky y Duek, 2021). Junto a esto, la limitada o nula experiencia en usos escolares de TD y, consecuentemente, la falta de autonomía para moverse en entornos *online* por parte de niños y niñas supusieron un esfuerzo aún mayor en materia de acompañamiento.

Como vimos, el acceso a TD en hogares asciende a medida que asciende el NSE y esto, generalmente, habilita más posibilidades de elección del dispositivo según el uso requerido en cada ocasión. Esto implicó que, en los hogares NSE ABC1 y C2/C3, cuando tenían tanto computadoras (de escritorio y portátiles) como teléfonos celulares, el uso educativo decantara hacia las primeras. Dentro de los grupos con niveles socioeconómicos intermedios, la disponibilidad de una sola computadora llevó a reorganizaciones de las jornadas laborales, cuando esto fue posible. Por ejemplo, Manuela, 47 años, empleada administrativa de una obra social, que trabajó durante la pandemia desde su casa, comentó que tener una sola computadora le exigió modificar su dinámica laboral:

Era un tema porque... más que nada por la notebook. Porque yo tenía la mía, ella se tenía que conectar, bueno, después como nada, dejarle cuando ella tenía clase, nada, incluso a mí lo que eso me hizo es trabajar digamos como fuera de mi horario laboral, porque por ahí en cierto momento no podía porque ella tenía clases. Después como a veces ella se iba con el padre ahí ya tenía otra computadora, entonces yo esos días que estaba como más liberada con mis trabajos y podía conectarme todo el tiempo, no cortar. (Manuela, 47 años, empleada administrativa, CABA, C2)

La alteración del ritmo de trabajo supuso, para Manuela, una adaptación. Si su hija necesitaba conectarse o realizar alguna tarea, ella tenía que ceder el dispositivo y posponer su trabajo, que le permitía flexibilidad horaria. Pero eso tuvo como consecuencia una sobrecarga de horas de trabajo porque la jornada laboral se extendía en la proporción necesaria para cumplir con objetivos y trabajos pendientes fuera del horario habitual de corte de tareas.

Ahora bien, cuando la hija se iba a la casa del padre, el alivio y la vuelta a la rutina aparecen como parte de algo perdido que se recupera en lo inmediato.

Una situación más favorecida fue la de Gimena, que contó con espacio físico y computadoras para que, en su casa, se pudieran realizar simultáneamente las tareas escolares y laborales:

La adaptación de la escuela virtual tampoco fue tan complicada, ellas tenían una computadora para cada una, yo tenía mi computadora para el trabajo, con lo cual cada una tenía su espacio en su cuarto para poder hacer sus clases tranquilas y poder seguir adelante con la escuela, digamos. (Gimena, 43 años, CABA, C1)

La escasez de dispositivos intervino en la calidad de acceso y en la necesidad de seleccionar qué tareas, qué ritmos y qué negociaciones vinculadas con la conectividad se realizarían en ese hogar. Las tareas de acompañamiento escolar de niños y niñas supusieron, para muchas familias, relegar o posponer tiempo de trabajo, pero, para otras, exigió una toma de posición frente a clases y encuentros virtuales que tuvo como resultado la desconexión.

Así, las estrategias de continuidad pedagógica a distancia han encontrado un primer obstáculo en las desigualdades en el acceso a Internet y a dispositivos tecnológicos en el hogar.

Estos datos son relevantes por varios motivos. En primer lugar, porque el acceso a dispositivos implicó, en el primer año de la pandemia, el ingreso a aulas virtuales, encuentros con pares y a habilidades para que los/as adultos/as acompañen a las infancias. En segundo lugar, la desigualdad preexistente en el equipamiento hogareño implicó una limitación en las posibilidades de organización y de elección de los dispositivos. Frente a la escasez, la única alternativa era organizarse con lo disponible. Frente a la abundancia, las posibilidades de seguir y acompañar la escolaridad eran más amplias.

Fruto de estas desigualdades, a lo largo de toda la pandemia, las actividades educativas de los hogares con NSE más bajos tendieron a realizarse a través de celulares y datos móviles, en sintonía con lo que se advertía ni bien iniciados el aislamiento y el cierre de escuela (Comisión de Cs. Sociales de la Unidad Coronavirus COVID19, 2020). A su vez, el uso de datos móviles encarna una importante restricción a la calidad de la conexión, dificultando el desarrollo de estrategias más dinámicas e interactivas, como el uso de plataformas, videoconferencias o videos. En cambio, la posibilidad de elegir para los niveles socioeconómicos medios y altos se despliega entre más dispositivos (en variedad y en cantidad), mientras que para las clases populares el celular fue y es, a la vez, una herramienta de trabajo, de contacto, de seguimiento y acompañamiento de niños y niñas y mediador de tareas de cuidado (Faur, 2016).

Valoración de habilidades propias y tácticas para acompañar en la escolaridad virtual

En la subsección anterior, analizamos las formas en que las posibilidades de acceso a TD intervinieron en las rutinas laborales y dinámicas familiares de quienes acompañaban la escolaridad de niños y niñas durante la suspensión de las clases escolares presenciales.

Las estrategias institucionales adoptadas por las escuelas fueron diversas y desiguales. Los equipos directivos de cada institución tomaron decisiones dentro de márgenes muy amplios sobre qué hacer con los materiales, la conectividad y los perfiles de las familias de la institución. Se identificaron diferencias significativas entre escuelas públicas y privadas (Narodowsky y Campetella, 2020), en las que la puesta en marcha de un sistema de clases virtuales sincrónicas y asincrónicas se desplegó ya en mayo de 2020, mientras que, en agosto, las escuelas públicas lo hicieron de manera gradual y con muchos reclamos de las familias de cada institución (Anderete Schwal, 2021; Duek y Mogueillansky,

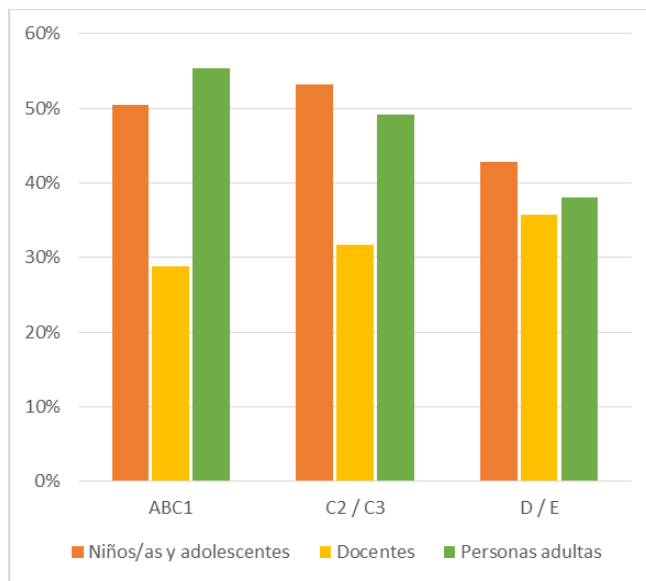
2023). A continuación, abordamos las dificultades, más allá del acceso, que los/as adultos/as encontraron para acompañar a sus hijos e hijas, e identificamos cuáles fueron las tácticas que desarrollaron.

Los relatos de padres y madres de distintos grupos socioeconómicos dan cuenta de dificultades compartidas, pero también de un diferencial de recursos para hacer frente al acompañamiento de la escolaridad virtual. Entre las dificultades más frecuentes y extendidas entre los distintos grupos, encontramos el desconocimiento sobre los contenidos escolares y sobre cómo enseñarlos, la sobrecarga de trabajo remunerado y trabajos de cuidado, concentrados, en muchos casos, en el mismo espacio físico y acentuados para las mujeres, junto con el desafío de recrear la escuela, con sus rutinas y dinámicas de aprendizaje, al interior del propio hogar.

La encuesta que realizamos indica que, en general, las personas adultas tienen una elevada valoración de sus habilidades digitales: el 38,7 % se otorga entre 7 y 8 puntos, mientras que el 43,4 % se califica con un 9 o 10 (Benítez Larghi, 2021). Ahora bien, si analizamos estas valoraciones por grupo socioeconómico, nos encontramos otra diferencia significativa. Las personas encuestadas de hogares de niveles altos y medios son marcadamente más críticas de las habilidades digitales docentes y más positivas respecto a las propias habilidades digitales y las de sus hijas/os. En cambio, entre quienes viven en hogares de nivel socioeconómico D y E, la valoración de las habilidades digitales es más baja en términos generales que entre los otros niveles socioeconómicos, crece la valoración de las habilidades docentes, mientras que las valoraciones de las habilidades de niñas/os y adolescentes y personas adultas acompañantes tienden a igualarse hacia abajo. En el próximo gráfico, se sintetizan las valoraciones más altas (9 y 10/10) respecto de sus propias habilidades digitales según NSE.

Gráfico 2

Valoración alta de habilidades digitales (9 + 10) según NSE. Nivel nacional



Fuente: ENTICDEL COVID-19 (Benítez Larghi, 2021).

En las entrevistas, también identificamos desiguales habilidades digitales entre padres y madres según el grupo socioeconómico de pertenencia. Así, si bien el desconocimiento sobre los contenidos escolares a aprender por parte de sus hijos/as y sobre cómo enseñarlos fue una constante, según el nivel socioeconómico, se recurrió a distintas tácticas. Por ejemplo, Carina, médica de 42 años residente en CABA, acudió a tutoriales y explicaciones de YouTube para refrescar contenidos de matemáticas:

Trabajar después de una guardia 24 horas o después y hacer la comida y te sentás y tenés que ponerte a explicar fracciones, que no me las acuerdo, no me acuerdo cómo dividir, entonces bueno, tener que mirar el video de YouTube. Explicar, bajar la información para el nene, tratar de que me preste atención porque la goma se cae cada 5 minutos, el lápiz de la silla, la cosa y cuando se decide a sentarse, bueno... Eh, complicado. (Carina, 42 años, médica, CABA, C1)

En una posición socioeconómica mucho más desventajosa, Ezequiel, un reciclador de 33 años residente en el AMBA, acompañó la escolaridad virtual de sus hijos/as contratando Internet para su hogar, ayudándolos con las tareas e intentando aprender a usar la aplicación Zoom, incluso con ayuda de uno de sus hermanos:

Y tenían el... el... Zoom, yo o sea me lo instalé, pero o sea nunca supe cómo se usaba, así que en las clases así virtuales nunca estuve, pero en los trabajos lo intentaba hacer, porque mucho tampoco no entendía (...). Mandaban videos y una vez por semana le pedimos trabajos que manden planillas para que ellos hagan y entonces íbamos una vez por semana a buscar al colegio y ya le quedaba para toda la semana, y ellos estudiaban (...), como ellos no entendían lo de Zoom, tratamos de buscarle la vuelta para que ellos pudieran aprender, y no pierdan un año por lo de la pandemia. (Ezequiel, 33 años, reciclador, AMBA, E)

Este caso es interesante y representa a muchos otros porque la limitación no se daba por falta de acceso a los dispositivos y a la conectividad, sino a las pragmáticas de uso de los programas que se estaban empleando. Es decir, al no lograr desarrollar las destrezas digitales requeridas, Ezequiel recurrió a un formato más conocido, el uso de fotocopias de las tareas escolares, que fue a buscar semanalmente a la escuela. La disponibilidad tanto de acceso a Internet como de los aparatos necesarios para conectarse a las clases no fue suficiente para garantizar la conexión. Esto se vincula con las habilidades y saberes que tienen las personas y las que perciben que tienen. Independientemente de que, para quienes tienen regular acceso, algunas plataformas no significan un desafío de comprensión de uso, la falta de familiaridad y de apoyo en el aprendizaje hicieron inviable el uso de los recursos disponibles.

Algo similar hizo Carla, 27 años, residente en CABA y a cargo de una verdulería, a quien la llegada de la pandemia la encontró con su hijo comenzando primer grado. Como vimos en la sección anterior, en su caso, las clases virtuales se tornaron muy difíciles por varios factores asociados al acceso a TD, pero también porque presuponían actividades que escapaban de las destrezas que, en ese momento, tenía su hijo:

En un principio nos mandaban las tareas en un link y ellos tenían que copiarlo sí, pero como el mío no sabía ni las letras, no sabía leer, le costó (...), yo a veces tenía que hacerme una hora acá a eso de las dos (...) y bueno, nos poníamos a practicar. (Carla, verdulera, 27 años, CABA, C3)

Frente a estas dificultades, Carla recurrió a su propia experiencia de aprendizaje en lectura, con un libro tradicional en su país, cuya copia fotocopiada le enviaron sus familiares:

A mí me encanta leer a pesar de que mi papá me decía, yo le decía “pa, voy a ir a jugar” y mi papá me decía, “¿sabes leer, sabes leer? Tráete ‘La alborada’ y siéntate acá”. Bueno, yo decía “bueno, yo aprendí así, ¿cómo le enseño a él?”. Traté de enseñarle más o menos (...), me mandaron un libro y con eso como que más o menos ahí te separa las palabras por sílabas, que acá busqué un montón ese libro y no pude encontrar. (...) Pero fue con eso que aprendimos, fue como una luz al final del camino, así un alivio dijimos ya. (Carla, verdulera, 27 años, CABA, C3)

Las experiencias relatadas hasta aquí dan cuenta de los desafíos encontrados por las familias y los modos de lidiar con estos, atravesados por las destrezas digitales de las personas adultas del hogar. Hemos visto que el acceso no equivale a poder utilizar los dispositivos, pero, también, que las habilidades están articuladas con experiencias previas marcadas por las trayectorias sociales, culturales y económicas de un país tan desigual como la Argentina.

Por otro lado, registramos una serie de factores favorecedores del acompañamiento que fueron mencionados por las personas entrevistadas en relación con la misma temática. Entre los factores, hay una tríada que, en los distintos relatos, emerge como la más “exitosa” en un contexto de adversidad: una distribución equitativa del trabajo doméstico, la disponibilidad de variados dispositivos tecnológicos y un espacio hogareño cómodo. Estas fueron las condiciones que tuvieron las familias de grupos socioeconómicos más altos que, según sus relatos, hicieron más llevadero y productivo acompañar la escolaridad de hijas e hijos y permitieron compatibilizar, no sin tensiones ni dificultades, el trabajo de cuidado con el trabajo remunerado:

Ponele, mi marido se conectaba en el Zoom con Margarita, a Guido le cerramos la puerta para que se conecte en el Zoom y yo, capaz, me quedaba laburando un rato y después comenzábamos. Yo me quedaba con Marga y Mauro se ponía a laburar unas horas más tarde. (Carolina, 44 años, abogada, AMBA, C1)

Un cuarto factor por destacar fueron las directivas y dinámicas institucionales de las escuelas, que permitieron generar certezas y organización en un contexto signado por el desconcierto y el cambio abrupto de la vida cotidiana:

Sí, la verdad eso me sorprendió, porque dentro de todo el colegio enseguida es como que organizó todo, por Zoom, todos los días, tenía su horario para ciertas materias, eh... armaron todo como una página de Classroom, ahí ponían las actividades. La verdad que bien la organización, el colegio enseguida empezó a tener clases. (Manuela, 47 años, empleada administrativa, CABA, C2)

Según mencionamos anteriormente, esta dimensión desigual de la implementación de actividad y clases sincrónicas virtuales fue contrastante entre las escuelas públicas y privadas y es por ello que no es llamativo que los niveles socioeconómicos medios y altos sean quienes registran experiencias más positivas en lo que respecta a la adaptación a la virtualidad. Por último, la posibilidad de establecer una rutina escolar dentro del hogar fue un aspecto destacado por todos los grupos socioeconómicos, el cual contribuyó a acompañar a niños y niñas en las tareas escolares de forma progresiva y organizada:

Igual lo que nos ayudaba era que ellos estudian a la mañana y yo trabajaba de tarde, yo entraba a las cinco de la tarde y salía a las diez y media de la noche, y ellos arrancaban a las siete de la mañana el colegio hasta las doce y media, o una y media. (Ezequiel, 33 años, reciclador, AMBA, E)

Como hemos visto, las dificultades para acompañar la escolaridad virtual estuvieron dadas por una conjugación de varios factores, muchos ya presentes antes de la pandemia, pero que,

al estar imposibilitados/as de asistir físicamente a la escuela, gravitaron en una mayor carga para las familias, particularmente para las madres.

Conclusiones

A lo largo del artículo, caracterizamos las condiciones de acceso a las tecnologías digitales por parte de familias de distintos grupos socioeconómicos y analizamos cuáles fueron las estrategias que llevaron adelante para acompañar la escolaridad de niños, niñas y adolescentes durante el período de ASPO y DISPO, que implicó la suspensión de la educación presencial. En particular, indagamos en las habilidades demandadas a los/as adultos/as de la familia para contribuir al aprendizaje y al sostenimiento del vínculo pedagógico.

La triangulación de métodos implementada permite comprender de qué manera el acceso a distintos dispositivos y las habilidades percibidas inciden en las decisiones tomadas para acompañar las tareas educativas en los hogares. Como se ha visto, existe una relación entre las condiciones desiguales de acceso, la percepción de las destrezas propias y de las/os docentes y el repertorio de acciones para el acompañamiento. Tanto los datos de la encuesta como las historias recabadas mediante las entrevistas muestran cómo el pasaje a la virtualidad de las clases estuvo atravesado por condicionantes objetivos y subjetivos que habilitaron prácticas diferenciales entre distintos sectores de la población. De este modo, la virtualización del estudio implicó una serie de factores concatenados donde el acceso a la conectividad y a los dispositivos se imbrica con otro tipo de recursos materiales y simbólicos, como el clima educativo del hogar, la disponibilidad de espacios y la distribución de las tareas domésticas, las habilidades previas de los/as adultos/as presentes y la gestión del tiempo laboral. En este sentido, dado que la forma dominante de continuidad pedagógica fue la virtualización de las clases escolares (de manera sincrónica y asincrónica) y que si bien identificamos estrategias de quienes no pudieron seguir esa propuesta, surge la pregunta acerca de cuánto y cómo estos grupos pudieron sostener el lazo con docentes y compañeras/os y qué alternativas a nivel institucional podrían haberse implementado para garantizar el acceso menos desigual a los contenidos escolares durante el ASPO y el DISPO.

Las condiciones de acceso a las TD, las dinámicas de educación virtual propuestas por las instituciones y las destrezas digitales que poseían, o que pudieron desarrollar, madres y padres tuvieron como resultado experiencias diferentes y desiguales de escolaridad durante la pandemia. El nivel socioeconómico y las trayectorias sociales, culturales y educativas de los/as adultos/as a cargo fueron factores cruciales a la hora de evaluar las formas en las que se atravesó el período sin clases presenciales. A su vez, las diferencias de implementación de la continuidad pedagógica por parte de escuelas públicas y privadas, tanto en los contenidos como en las formas que tomaron el acompañamiento, las actividades, las clases y el despliegue de recursos durante la pandemia, tendieron a reflejar una lectura específica de las instituciones acerca de las desigualdades preexistentes. Esto abre la pregunta acerca de la reproducción o profundización de las desigualdades previas producto de la pandemia y las formas particulares que adquirió la continuidad pedagógica. Será en futuras indagaciones que podremos analizar las consecuencias, permanencias y nuevas desigualdades que han aparecido como resultado del tránsito, también desigual, por la experiencia de la pandemia y las habilidades que se desplegaron (o no) en relación con el acceso a las TD y a las pragmáticas de uso. Una tarea de la investigación futura debería incluir la construcción de nuevos corpus de conocimiento sobre las posibilidades de

capitalizar las habilidades desarrolladas durante la pandemia y en las trayectorias y experiencias educativas en la pospandemia en diferentes niveles socioeconómicos con un acceso desigual a la información, a los bienes, a los servicios y a los espacios de aprendizaje formal y no formal vinculados con las tecnologías digitales.



Nave, técnica mixta. **Adriana Chavarri**.

Notas

ⁱ Nos referimos, puntualmente, a los períodos en que se estableció el cierre de escuelas y, por lo tanto, la interrupción de la enseñanza presencial.

ⁱⁱ Esta etapa fue llevada adelante en el marco del Proyecto “ANONIMIZADO”.

ⁱⁱⁱ Utilizamos la clasificación por nivel socioeconómico (NSE) elaborada por SAIMO, en su esquema de NSE adaptado: ABC1, superior y media alta; C2, media típica; C3, media baja; D1, baja superior; D2E, baja inferior y baja baja (Clemenceau *et al.*, 2016).

^{iv} Esta etapa fue llevada adelante en el marco del Proyecto “ANONIMIZADO”.

^v Se denomina AMBA al área urbana conformada por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y cuarenta municipios de la Provincia de Buenos Aires: Almirante Brown, Avellaneda, Berazategui, Berisso, Brandsen, Campana, Cañuelas, Ensenada, Escobar, Esteban Echeverría, Exaltación de la Cruz, Ezeiza, Florencio Varela, General Las Heras, General Rodríguez, General San Martín, Hurlingham, Ituzaingó, José C. Paz, Lanús, La Matanza, La Plata, Lomas de Zamora, Luján, Marcos Paz, Malvinas Argentinas, Moreno, Merlo, Morón, Pilar, Presidente Perón, Quilmes, San Fernando, San Isidro, San Miguel, San Vicente, Tigre, Tres de Febrero, Vicente López, y Zárate.

Bibliografía

- Anderete Schwal, M. (2021). ¿Seguimos educando? El programa oficial de educación durante la pandemia y sus efectos en un contexto de segregación educativa. *Itinerarios educativos*, (14), 45-56.
- Arnott, L. y Teichert, L. (2023). Family learning and working in lockdown: Navigating crippling fear and euphoric joy to support children’s literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 23(1), 35-72.
- Baquero, R. (2020). Los docentes, las clases y las pedagogías pandémicas. La torsión del espacio escolar. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 231-242). UNIPE, Editorial Universitaria.
- Bayrakdar, S. y Guveli, A. (2022). Inequalities in Home Learning and Schools’ Remote Teaching Provision during the COVID-19 School Closure in the UK. *Sociology*, 1-22.
- Benítez Larghi, S. (2020). “Condiciones sociales para la continuidad pedagógica en tiempos de pandemia: conocimientos movilizados por el Programa Conectar Igualdad en Argentina”, *Revista Latinoamericana de Economía y Sociedad Digital*, N° 1, pp. 4-29.
- Benítez Larghi, S. (2021). Desigualdades sociales en tiempos de pandemia: un estudio del acceso, conectividad y apropiación de las TIC en el ámbito educativo en Argentina. Centro LATAM Digital.

<https://centrolatam.digital/publicacion/desigualdades-sociales-en-tiempos-de-pandemia-un-estudio-del-acceso-conectividad-y-apropiacion-de-las-tic-en-el-ambito-educativo-en-argentina>

Benítez Larghi, S. y Guzzo, R. (2022) Desigualdades digitales y continuidad pedagógica en Argentina: Accesos, habilidades y vínculos en torno a la apropiación de tecnologías digitales durante la pandemia. *Cuestiones de Sociología*, (26): e135.

Bijker, W., Hughes, T. P. y Pinch, T. (Eds.). (1987). *The Social Construction of Technological Systems: New Directions in the Sociology and History of Technology*. MIT Press.

Buckingham, D. (2007). *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*. Polity Press.

Cabero Almenara, J. (2016). La educación a distancia como estrategia de inclusión social y educativa. *Revista Mexicana de Educación a Distancia*, (15), 1-6.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. SAGE.

Clemenceau, L., Fernández Millán, M. C. y Rodríguez de la Fuente, J. (2016). Análisis de esquemas de clasificación social basados en la ocupación desde una perspectiva teórico-metodológica comparada.

Documentos de Jóvenes Investigadores N° 44. Instituto Gino Germani.

Comisión de Ciencias Sociales de la Unidad Coronavirus COVID19 (MENCYT-CONICET-AGENCIA).

(2020). *Relevamiento del impacto social de las medidas del Aislamiento dispuestas por el PEN*.

https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/Informe_Final_Covid-Cs.Sociales-1.pdf

Duek, C. y Moguillansky, M. (2023) "Las infancias de la post pandemia. Una propuesta de investigación" en revista *Intersecciones en Comunicación*, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, vol. 1, núm. 17, Argentina.

Encuesta Permanente de Hogares (EPH). (2020). *Mercado de Trabajo. Tasas e indicadores socioeconómicos. Cuarto trimestre de 2019*. Informes Técnicos, Vol. 5, N° 52.

https://www.indec.gov.ar/uploads/informesdeprensa/mercado_trabajo_eph_4trim20126C4AD8D8.pdf

Faur, E. (2016). *Primera infancia. Panorama y desafíos para una mejor educación*. Aique Educación.

Feenberg, A. (2005). Teoría crítica de la tecnología. *Revista CTS*, 2(5), 109-123.

Friese, S. (2016). Qualitative data analysis software: *The state of the art. Qualitative Research in the Digital Humanities*, 21(1), 34-45.

Fusté Forné, M. (2021). Encuentros online en educación infantil: Una experiencia vincular y educativa en tiempos de COVID-19. *Páginas De Educación*, 14(1), 52-72. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i1.2204>

Heredia, M. (2022). *Qué pudo y qué no pudo el estado*. Siglo XXI.

INDEC. (2020). Informe técnico. Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación EPH.

Informes Técnicos. Vol. 4, n° 83. Ciencia y tecnología.

https://www.indec.gov.ar/uploads/informesdeprensa/mautic_05_20A36AF16B31.pdf

INDEC. (2022). Informe técnico. Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación. EPH.

Informes Técnicos. Vol. 6, n° 89.

https://www.indec.gov.ar/uploads/informesdeprensa/mautic_05_22843D61C141.pdf [Recuperado: 13 de abril de 2022]

Ithurburu, V. (2021). Investigaciones sobre políticas digitales y sistemas educativos en América Latina. De las evidencias del modelo 1 a 1 a la exploración de modelos híbridos. *Propuesta Educativa*, 30(56), 28-39.

Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., Boyd, D., Cody, R., Herr-Stephenson, B., Horst, H. A., Lange, P. G., Mahendran, D., Martínez, K. Z., Pascoe, C. J., Perkel, D., Robinson, L., Sims, C. y Tripp, L. (2010). *Hanging out, messing around, and geeking out. kids living and learning with New Media*. MIT Press.

Jacinto, C., Garino, D. y Millenaar, V. (2023). Desigualdades en la educación técnico-profesional en pandemia. Territorio, gobierno y aprendizaje desde la práctica. *Praxis Educativa*, 27(2), 1-21.

<https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270208>

Kaplan, C. y Piovani, J. (2018). Trayectorias y capitales socioeducativos. En J. Piovani y A. Salvia (Coords.), *La Argentina en el siglo XXI: Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual: Encuesta Nacional sobre la Estructura Social* (pp. 221-264). Siglo XXI Editores.

Khan, T. (2022). Parents' experiences of home-schooling amid COVID-19 school closures, in London, England. *Journal of Early Childhood Research*, 20(4), 580-594.

Lion, C. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, 5(1), 1-8.

Marotias, A. (2020). La educación remota de emergencia y los peligros de imitar lo presencial. *Revista Hipertextos*, 8(14), 173-177.

Moguillansky, M. y Duek, C. (2021). Niñez, educación y pandemia. La experiencia de las familias en Buenos Aires (Argentina). En *Desidades*, n. 31, pp. 120-135.

- Morales, S. (2015). La apropiación tecno-mediática: acciones y desafíos de las políticas públicas en educación. En S. Lago Martínez (Coord.), *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas. Aportes al debate* (pp. 27-52). Teseo.
- Morales, M. J. (2022). La competencia digital en la enseñanza mediada por tecnología. Una primera reflexión pospandemia. *Revista de Ciencias Sociales*, 35(51), 33-62.
- Muñiz Terra, L., Roberti, E., & Lemus, M. (2022). Las encrucijadas de la pandemia: desigualdades y tensiones en los cursos de vida de los/as docentes de nivel secundario. *Cuestiones De Sociología*, (26), e133. <https://doi.org/10.24215/23468904e133>
- Narodowski, M. y Campetella, D. (2020). Educación y destrucción creativa en el capitalismo de pospandemia. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 43-52). UNIPE, Editorial Universitaria.
- Paz-Maldonado, E., Silva-Peña, I. y Nunes-Fernandes, C. (2022). Docencia en contexto de pandemia. En el vórtice de la injusticia social. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, (15), 1-25. [10.11144/Javeriana.m15.dcpv](https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.dcpv)
- Pedro, F. (2011). *Tecnología y escuela: lo que funciona y porqué*. Fundación Santillana.
- Rapley, T. (2014). Sampling strategies in Qualitative Research. En F. Uwe (Ed), *The Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 49-64). SAGE.
- Sadovsky, P. y Castorina, J. A. (2020). Enseñar en tiempos de excepción: nuevos desafíos pedagógicos, incertidumbre y reconocimiento social. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica* (pp. 211-224). UNIPE, Editorial Universitaria.
- Sanders, C., Frank, T. J., Amyot, T., Cornish, K., Koopmans, E., Usipuik, M., Irving, L. y Pelletier, C. A. (2022). Day-to-day life during the COVID-19 pandemic: A longitudinal qualitative study with Canadian parents of young children. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 0(0), 1-21.
- Sunkel, G., Trucco, D. y Espejo, A. (2013). *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional*. CEPAL.
- Tapia de la Fuente, M. B. y Martínez Ravanal, V. (2023). Pandemia y Apropiación de medios digitales en comunidades educativas rurales interculturales en la región de la Araucanía, Chile. *Praxis Educativa*, 27(2), 1-15. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270219>
- Thompson, J. (1998). *Los media y la modernidad*. Paidós.
- Toran, M., Sak, R., Xu, Y., Şahin-Sak, İ.T. y Yu, Y. (2022). Parents and children during the COVID-19 quarantine process: Experiences from Turkey and China. *Journal of Early Childhood Research*, 19(1), 21-39.
- Tuñón, I., García Balus, N. A. y Sánchez, M. E. (2021). *Nuevos retrocesos en las oportunidades de desarrollo de la infancia y adolescencia. Tendencias antes y durante la pandemia de COVID-19*. EDUCA. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/12060>
- Williamson, B., Macgilchrist, F. y Potter, J. (2021). Covid-19 controversies and critical research in digital education. *Learning, Media and Technology*, 46(2), 117-127.
- Zuckerfeld, M. (2014). Todo lo que usted quiso saber sobre Internet, pero nunca se atrevió a googlear. *Hipertextos*, 2(1), 64-103.