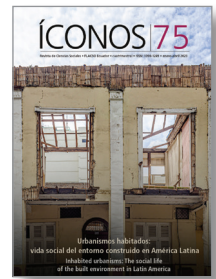





Inequidad educativa durante el aislamiento por covid-19 en Buenos Aires

Educational inequality during isolation for COVID-19 in Buenos Aires



-  Dra. Mariela Cardozo. Asistente de investigación. Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (Argentina). (marielarcadozo@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-4613-6312>)
-  Lcda. Corina Aimetta. Asistente de investigación. Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (Argentina). (coaimetta@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0001-5917-6439>)
-  Dra. Sandra Marder. Investigadora adjunta. Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (Argentina). (sandramarder@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-6027-7322>)

Recibido: 07/01/2022 • Revisado: 05/04/2022
Aceptado: 27/08/2022 • Publicado: 01/01/2023

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de la dimensión educación de la “Encuesta condiciones de vida y cuidados a la infancia durante el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) por covid-19”. Dicha encuesta fue respondida por una muestra (n=4008) de familias, cuyos niños, niñas y adolescentes cursan grados correspondientes a los tres niveles educativos del ámbito público (62,6 %) y privado (37,4 %), de tres distritos de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Según lo relevado, la mayor parte de las familias mantuvieron comunicación con las instituciones educativas, no obstante, en los casos en que se manifestaron dificultades, estas se vincularon a limitaciones de conectividad o a la falta de dispositivos tecnológicos (sobre todo en escuelas del ámbito público). Debido a ello, la interacción entre docentes y alumnado se vio limitada sin la posibilidad de establecer comunicaciones sincrónicas, lo cual dificultó llevar adelante una modalidad de educación virtual de calidad durante un tiempo tan prolongado, como el impuesto por la pandemia de la covid-19. Finalmente, en este artículo se concluye señalando limitaciones y alcances de la investigación con el fin de analizar aspectos ligados a la equidad educativa y contribuir, de este modo, a la posibilidad de diseñar políticas que impliquen mejoras en el acceso a la educación.

Descriptor: educación; escuela; equidad; familia; infancia; pandemia.

Abstract

This article presents the results regarding the issue of education from the “Survey on living conditions and infant care during the preventative and obligatory social isolation of COVID-19.” This survey was filled out by a sample of families (n=4,008), whose children were in three levels of public (62.6%) and private (37.4%) education in three districts of the province of Buenos Aires, Argentina. According to the results, the majority of the families sustained communication with the educational institutions; however, cases in which difficulties manifested were linked to limitations in connectivity or lack of technological apparatuses (above all, in public schools). Due to this, the interactions among teachers and students were limited, without the possibility of establishing synchronic communications, which made it difficult to carry out high-quality virtual education over a prolonged period, an impact of the COVID-19 pandemic. Finally, this article concludes by highlighting the limitations and reach of the study in order to analyze issues relating to educational equity and thus contribute to the possibility of designing policies that improve educational access.

Keywords: education; school; equity; family; infancy; pandemic.



1. Introducción

Este trabajo tiene como objetivo presentar los resultados de la dimensión educación de la “Encuesta sobre condiciones de vida y cuidados a la infancia durante el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) por covid-19” (ENCAI), realizada por un centro perteneciente a la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires.¹ En dicha encuesta, efectuada entre los meses de agosto y noviembre de 2020, participaron familias de niños, niñas y adolescentes (n=4008), de los tres niveles educativos² del ámbito público y privado³ de tres distritos del Gran La Plata, provincia de Buenos Aires (Argentina).

Nuestra intención con este artículo es poner en diálogo los resultados que hemos obtenido en otras investigaciones similares al analizarlos desde la óptica de la equidad educativa. Específicamente en nuestro país se cuenta con una base amplia de investigaciones relacionadas con la fragmentación y la segmentación educativa. Los trabajos se remontan a la década de los 80 (Braslavsky 1985), seguidos por las publicaciones de Kessler (2002, 2014), Tiramonti (2004), Gasparini et al. (2011), Krüger (2013, 2016, 2019), entre otros. En casi todos estos estudios se aborda el tema de la segmentación educativa desde una perspectiva sociológica, entendida como la distribución desigual del alumnado en las instituciones educativas en función de sus características personales o sociales (Murillo 2016), así evidencian las diferencias de acceso y calidad educativa, según el nivel socioeconómico de pertenencia.

A esto se lo llama técnicamente “segregación escolar”. De acuerdo con un estudio del Centro de Estudios Distributivos Laborales y Sociales (CEDLAS) de la Universidad Nacional de La Plata (Arcidiácono et al. 2014), en Argentina, al igual que en América Latina, la segregación escolar aumentó marcadamente en los últimos 20 años, profundizando la brecha entre escuelas públicas y privadas. Otros datos, del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento, muestran que Argentina es el segundo país de América del Sur con mayor proporción de alumnado en escuelas privadas, aunque parte de esas escuelas están financiadas por el Estado, sobre todo las religiosas (Rivas 2015).

1 La encuesta se realizó en el marco del estudio “Condiciones de vida de los hogares y cuidados frente al aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) por covid-19 en La Plata, Berisso y Ensenada. Estado de situación del bienestar infantil y propuestas”.

2 Cabe aclarar que, en Argentina, la educación inicial comprende desde los 45 días hasta los 5 años, pero solo las últimas dos salas (4 y 5 años) son obligatorias para la enseñanza formal. La educación primaria (desde los 6 hasta los 11 años) es obligatoria y está estructurada en seis años. La secundaria (también de 6 años de duración) se divide en un ciclo básico de carácter común a todas las orientaciones y un ciclo orientado de carácter diversificado, según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.

3 En Argentina, el ámbito público está constituido por escuelas oficiales nacionales, provinciales o municipales en donde los alumnos no pagan ninguna cuota y los salarios docentes y no docentes están totalmente cubiertos por el Estado, así como la manutención de los edificios e insumos. El ámbito privado incluye centros no subsidiados (con cuotas elevadas) y centros subsidiados que suelen ser escuelas parroquiales con cuotas más accesibles. El total de estudiantes matriculados para el año 2020 en nuestro país, según el Anuario Estadístico de la República Argentina del INDEC, era de 11 556 007, con 8 293 951 en el ámbito público y 3 262 056, en el privado.

Dicha segregación conduce al concepto de equidad educativa, cuyo estudio puede abordarse desde dos enfoques interrelacionados: la equidad educativa interna y la equidad educativa externa (Calero y Bonal 1999). La primera remite a la influencia de los condicionantes socioeconómicos en el sistema educativo; la segunda se halla ligada al valor instrumental de la educación y a sus efectos para el desarrollo individual y social. En este sentido, la equidad en el acceso no garantiza las condiciones o medios de aprendizaje, ni los logros ni la realización social de ellos a largo plazo. Para Krüger (2016) en el caso de Argentina, si bien se ha logrado incorporar desde 1998, y sobre todo a partir de 2004, a sectores sociales históricamente excluidos, las barreras estructurales aún no han sido superadas, y podría considerarse que la expansión del acceso en el marco de una creciente fragmentación social ha contribuido a afianzar los mecanismos de reproducción de las desigualdades en el interior del sistema educativo.

En esta misma línea, el concepto de “brecha digital” contribuye a definir las desigualdades en el acceso y el uso de las tecnologías, puesto que refleja la brecha social en el ámbito digital (Pimienta 2007; Martínez López 2020). Como señala Cabero (2015), múltiples causas acompañan su aparición: desde la falta de competencias y destrezas necesarias para el uso de las TIC hasta la imposibilidad de acceder a los recursos electrónicos y de conexión necesarios, debido a bajos umbrales de ingresos. Colás-Bravo (2021) también destaca el fenómeno de la brecha digital en España, a través de sus efectos y consecuencias, notables tanto en la escolarización como en el abandono escolar.

En este contexto, se produjo la emergencia sanitaria por la covid-19 a inicios del año 2020, que requirió de estrategias para hacer frente a una situación inédita. En el área educativa, específicamente, la suspensión de las formas de cotidianeidad escolar se constituyó en una medida inevitable y las instituciones educativas debieron recurrir a distintas estrategias para dar continuidad al ciclo lectivo. Las acciones gubernamentales, destinadas a paliar el ASPO y garantizar la comunicación entre los diversos agentes institucionales, estuvieron basadas en las tecnologías informáticas y de comunicación (Álvarez et al. 2020).

La suspensión de las clases presenciales a raíz de la covid-19 se llevó a cabo en más de 190 países en todo el mundo y afectó a 1600 millones de niños, niñas y adolescentes. En Argentina, dicha suspensión⁴ inició en marzo, cuando el ciclo lectivo recién había comenzado y el cierre total se prolongó en todo el territorio nacional hasta mediados de septiembre de 2020, fecha en la que cada provincia comenzó a evaluar la viabilidad de la reapertura de las instituciones educativas (Tuñón 2021).

Según un informe del Banco Mundial (2020), 258 millones de niños, niñas y jóvenes en edad escolar no concurrieron a la escuela. Los más desfavorecidos fueron quienes tenían menos acceso a ella, así se incrementaron las tasas de deserción escolar más altas y los déficits en el aprendizaje.

⁴ Por el Decreto N.º 297/20 acompañado por resolución del Ministerio de Educación de la Nación (2020c).

Desde el inicio de la pandemia los sistemas educativos fueron seriamente desafiados a nivel mundial. Tal como se manifiesta en el Informe de la Internacional de Educación América Latina (IEAL 2020), en la región se pueden identificar cuatro tipos de situaciones presupuestarias y de financiamiento educativo para afrontar la pandemia: i) países donde se redujo el presupuesto y no se dieron subsidios especiales para educación (Brasil, Chile, Costa Rica, Panamá, Paraguay y Uruguay); ii) países donde no se redujo el presupuesto ni se otorgaron subsidios especiales para educación (Honduras y Perú); iii) países donde no se redujo el presupuesto y se implementaron subsidios especiales para educación (República Dominicana y El Salvador) y iv) países donde se incrementó el presupuesto y se dieron subsidios especiales para educación (Argentina).

En el informe del Ministerio de Educación de la Nación (2020a) consta que los Estados han desarrollado diversas estrategias para sostener la continuidad pedagógica, es decir, la persistencia del vínculo entre el alumnado y las escuelas y los aprendizajes. Si bien se encuentran variaciones de acuerdo con la disponibilidad de recursos de los Estados, los antecedentes de trabajo en entornos virtuales de los sistemas educativos, las posibilidades de conectividad y de acceso a soportes digitales en los hogares y las condiciones de vida generales de las familias, estamos frente a un proceso que presentó, en todos los países, una característica común: se fue creando al andar, ya que ningún sistema educativo en el mundo estaba preparado para sostener masivamente la educación de la totalidad de sus estudiantes en los hogares, de un momento a otro.

De este modo, los Ministerios de Educación ofrecieron un repertorio de iniciativas que, si bien fueron diversas, coincidieron en la mayoría de los casos en el uso de tres alternativas principales: plataformas digitales con contenidos educativos; televisión/radio y distribución de materiales impresos destinados a estudiantes sin conectividad. En Argentina se desarrolló el programa “Seguimos Educando” (Ministerio de Educación de la Nación 2020b), un sistema multiplataforma, cuyo objetivo fue generar condiciones para la continuidad pedagógica, con el soporte de la plataforma digital Educ.ar, que ofreció secuencias didácticas, recursos de autoaprendizaje, sugerencias y actividades para familias, docentes y estudiantes, y recursos generales educativos y culturales.

Además de esta iniciativa nacional, la provincia de Buenos Aires puso en marcha el programa “Nos cuidamos y cuidamos a quienes cuidan”, mediante el cual equipos interdisciplinarios de orientación escolar apuntaron a fortalecer el acompañamiento a docentes, estudiantes y familias. Cabe señalar que la provincia de Buenos Aires contiene el 38,4 % de la matrícula escolar nacional, y que en 2020 había 3 987 296 estudiantes de educación común en los tres niveles educativos (17,7 % en inicial, 43,2 % en primaria y 39,1 % en secundaria); 64,5 % pertenecía al ámbito público y 35,5 %, al privado.

Según un estudio del Observatorio Argentinos por la Educación (2020), la presencia estatal en la pandemia se plasmó en los cuadernillos impresos distribuidos por el Gobierno (40,5 % de uso), así como en las plataformas estatales (39,8 % de uso). Dicho estudio señaló que estas plataformas tuvieron más presencia que las privadas (usadas solo en el 23 % de las escuelas) y que la TV educativa (presente casi en el 40 % de las propuestas). Por otra parte, el uso de herramientas como Zoom se mencionaron en un 6 % de los casos. Datos relevados por UNICEF (2021) confirman que, en Argentina, menos de la mitad de los hogares cuenta con acceso fijo a internet de buena calidad en la señal y 1 de cada 2 no cuenta con una computadora disponible para uso educativo. Cerca de un millón de niños y niñas, aproximadamente el 8 % de la matrícula de marzo de 2020 de los diversos niveles de la educación obligatoria, había mantenido bajo o nulo intercambio con su escuela.

También en el mencionado informe de la IEAL (2020) se indica que en todos los países de América Latina analizados se encontraron diferencias en las respuestas de las instituciones educativas según el ámbito de gestión al que pertenecen. Las escuelas privadas contaron con mayores recursos y herramientas que requieren conectividad; y las del sector estatal presentaron mayores dificultades para sostener la educación virtual. Las dificultades en el sostenimiento de la continuidad pedagógica y del vínculo con las instituciones educativas, reiteramos, tuvieron mayor repercusión en los sectores con menores recursos económicos de la sociedad, lo cual contribuyó al incremento de la inequidad existente.

Coincidimos con Canet-Juric et al. (2021) cuando explican que resulta fundamental que las propuestas educativas se piensen contemplando las situaciones de inequidad y segregación para poder garantizar niveles de inclusión con aprendizajes para la totalidad. Sus hallazgos se basan en un estudio en el que analizan el constructo “compromiso escolar” en niños, niñas y adolescentes argentinos de 3 a 18 años durante la pandemia.

Al analizar nuestros datos a la luz del concepto de equidad, consideramos, además, otros estudios nacionales e internacionales en los que, al igual que en el nuestro, se examinaron el impacto del aislamiento en la educación recabando información de las familias y de los centros educativos, las problemáticas de la conectividad y los tipos de dispositivos disponibles para articular los procesos de enseñanza y aprendizaje; sobresalen los siguientes: Abrantes (2021) en Portugal, Jacovkis y Tarabini (2021) y Bonal y González (2021) en Cataluña, España, Cañete Estigarribia et al. (2021) en Paraguay, Romero et al. (2021) y Tuñón y Sánchez (2020) en Argentina y Didriksson (2020) en México. La intención es contribuir a futuras decisiones en política educativa, que impliquen no solo mejoras en el acceso, sino en los niveles de calidad de las trayectorias educativas, lo que podría redundar en una mayor integración social a largo plazo.

2. Materiales y métodos

Se trata de un estudio descriptivo, basado en una encuesta con muestreo representativo probabilístico por conglomerados bietápico de escuelas públicas y privadas de los tres niveles educativos: 21 de nivel inicial, 38 de nivel primario y 24 de nivel secundario del Gran La Plata (provincia de Buenos Aires, Argentina).

Participantes

Participaron 4008 familias. Quienes respondieron fueron madres, padres o cuidadores de niños/as y adolescentes de 3 a 17 años del Gran La Plata, provincia de Buenos Aires (Argentina). El 62,6 % de las encuestas fueron realizadas por familias de niños/as que asistían a instituciones escolares del ámbito público y el 37,4 % del ámbito privado. Las/os informantes fueron mayormente madres (90 %) con una edad promedio de 37 años. En cuanto a los niveles educativos alcanzados por las madres entrevistadas, 50,4 % han cursado educación superior (completa o incompleta), 39,7 % educación secundaria (completa o incompleta) y 9,8 % educación primaria (completa o incompleta). El 81 % de las familias encuestadas habitaba en una vivienda con espacio verde (patio, jardín, parque). Un 76 % informó que los ingresos recibidos durante el período del aislamiento fueron insuficientes para cubrir los gastos del hogar.

Instrumento

La ENCAI fue una encuesta autoadministrada a través de un formulario de Google Docs (en línea) o impreso, que consistió en instrumentos estructurados, semiestructurados, escalas de Likert y preguntas con respuesta abierta para los casos en donde se procuró información profundizada. El instrumento contó con 169 preguntas, de opciones simples y múltiples. Con la encuesta se indagó sobre diferentes dimensiones: valoración de las normativas e información sobre la covid-19, preocupaciones y prácticas de cuidado; contexto hogareño y programas de protección social; organización doméstica y vida cotidiana; salud; aspectos psicosociales y emocionales; alimentación; recreación; educación y actividad física. En el presente trabajo se analizaron los ejes vinculados a la dimensión educativa.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

Durante el mes de abril de 2020 se realizó una prueba piloto con el objetivo de lograr la puesta a punto del instrumento de recolección de datos. Una vez obtenida la autorización por parte de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos

Aires, se efectuaron entrevistas con equipos directivos de establecimientos educativos del ámbito público y privado pertenecientes a los tres niveles de escolaridad y se solicitó su colaboración para la distribución de la ENCAI.

La encuesta fue respondida durante los meses de agosto y septiembre de 2020 de manera *online* mayormente (93 %) y en los casos de falta de conectividad se realizó en formato impreso. Al finalizar la recolección de datos se elaboraron informes generales por escuela y se realizaron las correspondientes devoluciones a los equipos directivos. Para el análisis de la información se han considerado las respuestas de la totalidad de las familias, así como sus variaciones según el nivel de escolaridad de los niños/as y adolescentes y el ámbito de gestión de las escuelas.

3. Análisis y resultados

Según hemos podido constatar a través de las entrevistas con los equipos directivos de las escuelas antes y durante la implementación de la ENCAI, desde las instituciones educativas se han llevado adelante diversas estrategias para mantener la continuidad pedagógica y el contacto con el alumnado y sus familias. La mayor parte de las familias estaban comunicadas con las escuelas y en los casos en que manifestaron que tenían dificultades, estas se vinculaban a la conectividad o a la falta de dispositivos.

A continuación, se describen los resultados de la ENCAI, agrupando las variables analizadas en dos aspectos. El primero es la recepción y realización de tareas escolares que incluye comunicación de las familias con las instituciones, frecuencia de recepción, cantidad de horas dedicadas a ellas por parte de niños/as y adolescentes; dificultades para el acceso a las tareas; necesidad de acompañamiento para su realización; tipo de devoluciones docentes y evaluación de la complejidad y cantidad de tareas recibidas. El segundo es la cantidad y el uso de dispositivos electrónicos en el hogar (antes y después del aislamiento), la realización de clases sincrónicas y las consideraciones sobre el uso de la tecnología en el aprendizaje en general.

Los resultados se analizaron según el ámbito de gestión de las escuelas (públicas o privadas) y el nivel de escolaridad de los/as niños/as (inicial, primario y secundario). Para constatar el grado de significación estadística de las diferencias halladas se realizó la prueba de chi cuadrado.

Tareas escolares

Las familias que respondieron la encuesta indicaron que en los medios utilizados por las escuelas para entregar las tareas escolares prevaleció la modalidad asincrónica “WhatsApp” (43 %), sumando “WhatsApp grupal” (28,7 %) y “WhatsApp personal” (13,3 %). Los “grupos de WhatsApp” predominaron en los niveles inicial

(junto con “reuniones virtuales”) y primario (junto con “WhatsApp personal”). En secundaria hubo mayor presencia de “plataformas educativas” (junto con “reuniones virtuales” y “correo electrónico”).

El 92 % del alumnado realizaba las tareas que les enviaban sin diferencias, según el ámbito de las escuelas. En cuanto a los niveles, en inicial el porcentaje fue 87 %, en primario 94,4 % y en secundario 91,8 %. Respecto a la frecuencia semanal con la que recibían las tareas se observaron diferencias estadísticamente significativas ($p < .000$) según ámbito y nivel de escolaridad. En el ámbito privado un 15 % más del estudiantado recibía las tareas todos los días (55,7 % vs 40,9 %). Del 46 % que recibía tareas todos los días, los porcentajes más altos se encontraban en los niveles inicial y primario. En segundo lugar, el 22,8 % recibía las tareas una o dos veces por semana (tabla 1).

Tabla 1. Frecuencia en la provisión de tareas según ámbito y nivel de escolaridad

Frecuencia	Ámbito		Nivel			Total (%)
	Público (%)	Privado (%)	Inicial (%)	Primario (%)	Secundario (%)	
Todos los días	40,90	55,70	49,70	55,90	31,70	46,50
Tres o cuatro veces por semana	20,80	17,70	19,20	16,10	24,80	19,70
Una o dos veces por semana	26,60	16,50	18,60	19,80	29,60	22,80
Cada 15 días/ una vez al mes	7,20	7,40	9,20	7,30	6,10	7,30
NS/NC	4,40	2,70	3,50	0,90	7,80	3,70
χ^2	p < .000		p < .000			100,00

Elaboración propia a partir de la base de datos construida para este estudio.

Nota: NS/NC: No sabe/no contesta.

En cuanto a las horas que niños y niñas dedicaban durante el día a la realización de las tareas escolares, se pudo observar que 50 % destinaba entre dos y tres horas diarias sobre todo en el nivel primario; el tiempo fue menor en el nivel inicial (la mayor parte de las familias reportaron hasta una hora diaria) y en el nivel secundario se reportó un porcentaje considerable de casos de cuatro horas diarias, por lo tanto, existen diferencias muy significativas entre los niveles ($p < .000$).

En el ámbito público el porcentaje de horas dedicadas al estudio fue superior (tabla 2). Esto se podría analizar teniendo en cuenta que en dicho ámbito en general el alumnado no contaba con clases virtuales sincrónicas con lo cual todo lo referido a la escuela se vehiculizaba a través de las tareas enviadas por el cuerpo docente (por WhatsApp o mediante los cuadernillos entregados por el Ministerio de Educación).

Tabla 2. Horas promedio en realización de tareas según ámbito y nivel de escolaridad

Cantidad	Ámbito		Nivel			Total (%)
	Público (%)	Privado (%)	Inicial (%)	Primario (%)	Secundario (%)	
Más de cuatro horas	15,40	10,90	0,90	12,80	23,70	13,70
Entre dos y tres horas	53,0	54,70	27,20	63,50	57,10	53,60
Hasta una hora	27,40	30,50	64,90	21,30	14,40	28,60
NS/NC	4,20	4,0	7,10	2,40	4,80	4,10
χ^2	$p < .000$		$p < .000$			100,00

Elaboración propia a partir de la base de datos construida para este estudio.

Nota: NS/NC: No sabe/no contesta.

Las familias reportaron que el 14,6 % de los niños y las niñas tenía dificultad para el acceso a las tareas enviadas por la escuela (independientemente del nivel de escolaridad). Sin embargo, esta dificultad fue mayor en el ámbito público (20,4 %) que en el privado (5,2 %) ($p < .000$). Respecto de las principales dificultades para el acceso a las tareas, en las escuelas de gestión pública, del 20 % que tenía dificultades el 7 % refirió problemas para el acceso a internet, de conectividad y falta de crédito para el pago de esta; el 12 % sumó a las anteriores dificultades la falta de tecnología (celulares o computadoras). Por otro lado, en el ámbito de las escuelas privadas, el 6 % planteó dificultades en el acceso a internet y de conectividad, y solo el 1 % sumó falta de computadora o celular. Las diferencias entre tipo de ámbito también en este caso son altamente significativas ($p < .000$).

En los datos generales extraídos a través de la ENCAI con relación al acceso a internet de los hogares, se registraron diferencias de 20 a casi 40 puntos entre hogares cuyos niños, niñas o adolescentes asistían a escuelas públicas o privadas, hecho que sin duda impactó de manera considerable en la continuidad pedagógica. Sobre las devoluciones del cuerpo docente, temática que también se indagó en la encuesta, el 91,4 % de las familias consideró que eran suficientes, con leves diferencias entre niveles educativos y ámbito de gestión.

Se constató que la necesidad de tener el apoyo de las familias era indistinta según el ámbito de gestión. En un 90 % las familias expresaron la necesidad de apoyo con una frecuencia de siempre o a veces. Sin embargo, el tipo de acompañamiento parece ser diferente según el nivel educativo del estudiantado. Como es de esperar, en el nivel inicial resultó muy superior, y las cifras fueron descendiendo según se avanza en nivel educativo en el cual se demuestran mayor independencia estudiantil. Aunque en el nivel secundario también se visualizó ayuda recibida en un 60 % en la categoría “a veces” (tabla 3).

Tabla 3. Frecuencia de necesidad de acompañamiento en tareas escolares según ámbito y nivel de escolaridad

Frecuencia	Ámbito		Nivel			Total (%)
	Público (%)	Privado (%)	Inicial (%)	Primario (%)	Secundario (%)	
Siempre	47,40	46,60	73,20	58,40	13,20	47,10
A veces	43,10	43,10	24,40	39,60	60,80	43,10
Nunca	8,40	9,50	1,00	1,60	24,30	8,80
NS/NC	1,10	0,80	1,50	0,30	1,60	1,00
χ^2	p < .425		p < .000			100,00

Elaboración propia a partir de la base de datos construida para este estudio.

Nota: NS/NC: No sabe/no contesta.

La gran mayoría de los hogares (81,6 %) reconoció que sus niños y niñas requirieron acompañamiento o apoyo con las tareas escolares de modo muy frecuente. Sin embargo, casi un 12 % registró no poder hacerlo por falta de conocimientos. Ahora bien, sobre la cantidad y complejidad de las tareas escolares que recibía el estudiantado, de acuerdo con sus familias, se puede indicar que tanto en el ámbito público como en el privado la cantidad de tareas les parecía suficiente a un 72 % de las familias, escasa a un 7,7 % y excesiva a un 17,9 %; tales datos difieren según el nivel educativo. Algunas familias comentaron que la cantidad de tareas fue excesiva sobre todo en primaria y secundaria (21,7 % y 19 %, respectivamente) mientras que el porcentaje de suficiente fue superior en nivel inicial con un 82,8 %. Aquí las diferencias fueron altamente significativas ($p < .000$). En línea con las respuestas referidas a la cantidad de tareas, acerca de la complejidad de las mismas la mayor parte de las familias señaló que eran adecuadas y un porcentaje inferior (16,8 %) respondió que eran complejas. Entre quienes pensaban que eran complejas se observaron porcentajes mayores en primaria y secundaria, y en escuelas públicas (tabla 4).

Tabla 4. Complejidad de tareas escolares según ámbito y nivel de escolaridad

Frecuencia	Ámbito		Nivel			Total (%)
	Público	Privado	Inicial (%)	Primario (%)	Secundario (%)	
Adecuadas	67,80	75,10	73,80	79,20	69,0	70,0
Complejas	19,60	12,20	9,10	18,30	19,70	16,80
Sencillas	8,70	9,50	12,90	9,10	6,10	9,0
NS/NC	3,90	3,30	4,10	2,40	5,20	3,70
χ^2	p < .000		p < .000			100,00

Elaboración propia a partir de la base de datos construida para este estudio.

Nota: NS/NC: No sabe/no contesta.

Uso de dispositivos y clases sincrónicas

En los datos generales de la ENCAI sobre los dispositivos electrónicos, el uso del celular fue el más generalizado, superando a la TV. Se observan diferencias muy significativas ($p < .000$) entre las familias de los niños, las niñas y adolescentes que asistían a escuelas públicas y privadas. En las primeras, un 50 % tenía solo un dispositivo en el hogar (celular) lo que ocurría en el 9 % de los casos en escuelas privadas. Cuando se combinaron dos dispositivos, fueron celular y *notebook*, celular y *tablet*, o celular y PC, en esta opción fue igual el porcentaje entre ambos ámbitos. Sin embargo, al mencionar tres y cuatro dispositivos (por ejemplo, celular, *tablet*, *notebooks*), el 61,8 % de las familias del ámbito privado se situaron en esta situación, mientras que solo lo hicieron el 22,2 % de las familias del ámbito público (tabla 5).

Tabla 5. Dispositivos electrónicos en el hogar según ámbito de gestión

Cantidad de dispositivos	Ámbito	
	Público (%)	Privado (%)
0	3,10	0,20
1	50,80	9,60
2	23,90	28,40
3	15,10	37,50
4	7,10	24,30
χ^2	$p < .000$	

Elaboración propia a partir de la base de datos construida para este estudio.

Antes del ASPO, el 55 % del alumnado (52 % del ámbito público y 60 % del privado) utilizaba dispositivos para las tareas escolares. Estos porcentajes se elevaron al 89 % durante la pandemia (85 % y 96,2 % en los ámbitos público y privado, respectivamente).

Si comparamos el antes y el después del aislamiento en relación con los niveles de escolaridad podemos observar que en los niveles de educación inicial y primario el crecimiento del uso de dispositivos se duplicó (en inicial pasó del 39,1 % al 84,5 % y en primario del 47,8 % al 86,7 %) en cambio en el nivel secundario pasó de 76,6 % a 96,1 %, dado que allí ya venían utilizando tecnología con anterioridad ($p = .000$). Cuando se indagó sobre la valoración del uso de la tecnología como un aspecto positivo para el aprendizaje, un 75 % de las familias consideró que sí lo era (70 % en el ámbito público y 82 % en el ámbito privado), esto fue mucho más marcado en las familias con hijos e hijas de nivel secundario (84 %) que de los niveles inicial y primario (68,2 % y 72 %, respectivamente).

En cuanto a la frecuencia de clases sincrónicas semanales que los niños, las niñas y adolescentes tenían, se observaron diferencias muy significativas ($p < .000$) entre las escuelas de ámbito público y privado. En las primeras, casi la mitad del estudiantado nunca habían tenido clases en línea sincrónicas con el equipo docente y la otra mitad se distribuyó entre una o dos veces por semana. Mientras que en el ámbito privado ese mismo porcentaje de estudiantes tenía clases sincrónicas todos los días o tres o cuatro veces por semana (tabla 6). Con respecto a los niveles, las clases sincrónicas parecían prevalecer en el nivel secundario (si sumamos las categorías ‘todos los días’ y ‘tres o cuatro veces por semana’); la más frecuente fue entre una y dos veces por semana en los tres niveles escolares.

Tabla 6. Frecuencia semanal de clases sincrónicas con el equipo docente según ámbito y nivel de escolaridad

Frecuencia	Ámbito		Nivel			Total (%)
	Público (%)	Privado (%)	Inicial (%)	Primario (%)	Secundario (%)	
Todos los días	3,10	21,90	2,70	15,80	7,30	7,30
Entre tres y cuatro veces por semana	7,0	24,30	9,60	8,50	23,70	23,70
Entre una y dos veces por semana	36,20	46,20	50,40	34,20	42,30	42,30
Nunca	43,10	4,30	25,40	35,30	20,30	20,30
NS/NC	10,40	3,40	11,80	6,20	6,40	6,40
χ^2	p < .000		p < .000			100,00

Elaboración propia a partir de la base de datos construida para este estudio.

Nota: NS/NC: No sabe/no contesta.

La posibilidad de tener clases sincrónicas estuvo en relación directa con la disponibilidad de dispositivos electrónicos, conectividad –tanto por parte de las familias cuanto por parte del equipo docente– y con los espacios en el hogar. Tal como señalamos, la falta de conectividad fue un aspecto destacado al momento de plantear las dificultades en el acceso a las tareas.

4. Discusión

Nuestro trabajo hizo foco en las acciones desarrolladas por el Estado argentino para lograr la continuidad pedagógica y el contacto con el alumnado y sus familias. También en el acceso diferencial a las propuestas educativas, en función de los recursos disponibles (usos de dispositivos, internet y acceso a clases sincrónicas). Se pudo relevar que la mayor parte de las familias estaban comunicadas con las escuelas, y que

predominaron los medios asincrónicos, fundamentalmente WhatsApp. En los casos en que manifestaron que tenían dificultades, estas se vincularon a la conectividad o a la falta de dispositivos.

Allí donde se presentaron limitaciones de conectividad o disponibilidad de dispositivos tecnológicos, resultó más difícil llevar adelante una modalidad de educación virtual de calidad durante un tiempo tan prolongado, puesto que la interacción entre docentes y alumnado se vio acotada sin la posibilidad de establecer comunicaciones sincrónicas. En relación con ello, en un estudio de Tuñón y Sánchez (2020), realizado en mayo en la provincia de Buenos Aires, el 94 % de los niños, las niñas y adolescentes escolarizados reportaron haber tenido contacto con el equipo docente; ese contacto fue diario en el 83 % de los casos. Además, el 60 % de los hogares reconoció que todos los días realizaban tareas escolares.

En la misma línea, Abrantes (2021), a partir de una encuesta *online* para equipos directivos en Portugal, señaló que al inicio de la pandemia cerca de un 60 % de las escuelas desarrolló prácticas de enseñanza a distancia y que ese porcentaje se fue incrementando a medida que pasaban los meses (alcanzando 92 % en junio de 2020). Según la investigación de Jacovkis y Tarabini (2021), realizada en los primeros meses de la pandemia con docentes de Cataluña, también predominaban los medios asincrónicos, como en nuestro estudio, aunque en este caso fue el correo electrónico el medio más mencionado (83,6 %). En el estudio de Cañete Estigarribia et al. (2021), en Paraguay, se señala que, con relación al uso de las TIC, el 95 % del equipo docente mencionó que las utilizaron como estrategia de enseñanza, y solo un 5 % mencionó que no lo hicieron. Respecto a los tipos de recursos educativos más utilizados fueron la plataforma educativa nacional (“Tu escuela en casa”) con un 77 % y WhatsApp con el 70 %.

De acuerdo con nuestro estudio, niños, niñas y adolescentes recibieron las tareas de la escuela, la mayoría las realizó y obtuvo devoluciones docentes, aunque se observaron diferencias en cuanto a la recepción y frecuencia de realización de las tareas, con más asiduidad en el ámbito privado. Sin embargo, en cuanto a las horas dedicadas por día a su realización, el porcentaje fue mayor en el ámbito público. Jacovkis y Tarabini (2021) evidenciaron que un 45,3 % del equipo docente que trabajaba en centros concertados (privados) afirmó haberse comunicado con su alumnado de forma diaria, mientras que este porcentaje disminuyó hasta el 23,7 % en el caso de los centros públicos. Relevaron además que los centros concertados han usado mucho más las videoconferencias (82,2 %) y las plataformas en línea (59,9 %), que los centros públicos (40,8 % y 39,3 % respectivamente).

Por su parte, Bonal y González (2021), sobre la base de una encuesta en línea realizada en marzo en Cataluña a familias con hijos e hijas entre 3 y 18 años, señalaron que el 28,3 % dedicaban menos de una hora al día a las tareas escolares, casi no tenían comunicación con sus docentes y no recibían tareas para hacer ni estas eran

revisadas. En este caso, también quienes tenían mayor contacto con las instituciones educativas eran los que concurrían a escuelas privadas. Romero et al. (2021), a partir de una encuesta administrada a equipos directivos de escuelas públicas y privadas de los tres niveles en mayo de 2020, elaboraron la distinción entre “escuelas WhatsApp” y “escuelas Zoom”, considerando que ello resumía la situación general de las escuelas tanto en CABA como en la provincia de Buenos Aires (Argentina).

En nuestro estudio, solo un 10 % tuvo clases sincrónicas diarias o hasta dos veces por semana en el ámbito público frente a un 46 % en el ámbito privado. En ambos casos se observa casi 40 puntos de diferencia en la práctica frecuente de clases sincrónicas entre ambos contextos, lo que ha implicado, como era de esperar, una ausencia de interacción docente que limitó la enseñanza-aprendizaje. En relación con el uso de dispositivos, también se observaron diferencias entre las familias de quienes asistían a escuelas públicas y quienes asistían a las privadas. En las primeras, un 50 % tenía solo un dispositivo en el hogar (celular), lo que ocurría en el 9 % de los casos en las segundas.

En el ya mencionado estudio de Cañete Estigarribia et al. (2021) se señala que el 81 % del cuerpo docente contaba con más de un recurso tecnológico; los más mencionados fueron los teléfonos inteligentes con conexión a internet y aplicaciones como WhatsApp (67 %), además de ordenadores portátiles (59 %) y ordenadores fijos (13 %). En cuanto a la conexión a internet, un gran número señaló hacerlo mediante teléfono (42 %), con conexión wifi (28 %) y por fibra óptica (9 %). Las principales dificultades a las que aludió el equipo docente para utilizar las TIC a distancia fueron la falta de una buena conectividad a internet (68 %), la falta de formación en el uso de las TIC (50 %) y la falta de recursos tecnológicos (43 %).

Un estudio del Observatorio Argentinos por la Educación (2020) mostró que solo el 58,5 % del alumnado tenía conexión a internet a través de wifi. Según dicho estudio, más allá de si existía o no conexión a internet, es importante entender cómo es la calidad de la conexión a la que accedían las familias. En este sentido, se registró que alrededor de 6 de cada 10 estudiantes no disponía de un servicio de internet adecuado para hacer las tareas. También se encontró que el 56 % del nivel primario de gestión estatal utilizaba únicamente el teléfono celular para fines educativos. Solo el 12,2 % de las familias encuestadas reportaron que niños y niñas utilizaban *notebook*, PC o *tablet* para realizar sus tareas o tener clases, en el 72,4 % se reportaron casos de uso compartido.

Sobre este tema, en una investigación realizada en México (Didriksson 2020), se señaló que en las últimas mediciones realizadas al respecto el 56 % de la población no contaba con conectividad ni con una computadora. Mientras que en los estratos socioeconómicos más altos el porcentaje ascendía a 89,7 %; estas condiciones solo las tenía 19 % de la población de bajos ingresos. Por su parte, en el estudio llevado a cabo en Paraguay (Cañete Estigarribia et al. 2021), se menciona que según la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) para el año 2019 en ese

país, el 81 % de los niños, las niñas y adolescentes de 5 a 17 años no contaban con conexión a internet en sus viviendas.

5. Conclusiones

Por todo lo antedicho, nos preguntamos: ¿qué implicancia puede tener esto para el sistema educativo y qué podemos aprender? Creemos, al igual que Narodowsky (2020), que el aislamiento que vivieron niños, niñas y adolescentes durante más de un año lectivo, producto de la pandemia, evidenció la fuerte inequidad que existe en el sistema educativo entre el ámbito privado y el público, tanto respecto de factores materiales del hogar y de las escuelas (barreras tecnológicas y de conectividad) como humanos (disponibilidad de apoyo familiar, formación docente en educación a distancia, etc.). También consideramos que esta coyuntura implicó la capacidad de muchas escuelas para adaptarse a realidades adversas, lo que podría ayudar a respaldar mejoras futuras en relación con la educación híbrida, que tal vez antes de la pandemia se vislumbraba como imposible. Sin embargo, para ello sería necesario complementar con formación docente en el uso de plataformas educativas y lenguajes virtuales.

Específicamente con relación a nuestro estudio, las limitaciones del mismo podrían estar relacionadas con la no inclusión en la encuesta ENCAI de algunas preguntas más ligadas al aprendizaje mismo y no solo al acceso a la enseñanza. Ello resultó muy difícil de realizar ya que se suspendieron las evaluaciones en las escuelas durante el año 2020, motivo por el cual las familias tampoco podían apreciar si sus descendientes estaban alcanzando o no los objetivos pedagógicos correspondientes a su año escolar. Resta establecer en futuros trabajos relaciones entre los resultados hallados en la dimensión educativa con los resultados de las otras dimensiones indagadas en el proyecto de investigación general.

139

Apoyos

Este trabajo se desprende del estudio “Condiciones de vida de los hogares y cuidados frente al aislamiento social preventivo y obligatorio por covid-19, La Plata, Berisso y Ensenada. Estado de situación del bienestar infantil y propuestas”, dirigido por Susana Ortale y Javier A. Santos, el cual pertenece al “Programa de Articulación y Fortalecimiento Federal de las Capacidades en Ciencia y Tecnología COVID-19” del Ministerio de Producción, Ciencia e Innovación Tecnológica de la Provincia de Buenos Aires y Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Nación, Argentina. Agradecemos el apoyo de las autoridades de las Jefaturas Regionales y Distritales, y a las autoridades y docentes de las escuelas de las Provincia de Buenos Aires, así como a las familias de los niños, las niñas y adolescentes que respondieron la encuesta.

Referencias

- Abrantes, Pedro. 2021. "La educación en tiempos virales: el caso de Portugal". *Revista de Sociología de la Educación-RASE* 14 (1): 30-43. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18954>
- Álvarez, Marisa, Natalia Gardyn, Alberto Iardelevsky y Gabriel Rebello. 2020. "Segregación educativa en tiempos de pandemia: balance de las acciones iniciales durante el aislamiento social por el Covid-19 en Argentina". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 9 (3): 25-43. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>
- Arcidiácono, Malena, Guillermo Cruces, Leonardo Gasparini, David Jaume, Monserrat Serio y Emmanuel Vázquez. 2014. "La segregación escolar público-privado en América Latina". Documento de Trabajo, Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales. <https://bit.ly/3RvRJ5C>
- Banco Mundial. 2020. "Pandemia de COVID-19: impacto en la educación y respuestas en materia de políticas", 7 de mayo. <https://bit.ly/3B6club>
- Braslavsky, Cecilia. 1985. *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bonal, Xavier, y Sheila González. 2021. "Educación formal e informal en confinamiento: una creciente desigualdad de oportunidades de aprendizaje". *Revista de Sociología de la Educación-RASE* 14 (1): 44-62. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18954>
- Cabero Almenara, Julio. 2015. "Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)". *Revista Tecnología, Ciencia y Educación* 1 (1): 19-27. <https://bit.ly/3RRRIIR>
- Calero, Jorge, y Xavier Bonal. 1999. *Política educativa y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Canet-Juric, Lorena, Rosario Gelpi Trudo, Juan Ignacio Galli, Hernán López-Morales, Macarena del Valle y María Laura Andrés. 2021. "Are our children engaged with school in the era of COVID-19?". *Journal of Psychological and Educational Research* 29 (1): 116-139. <https://bit.ly/3ROoLxs>
- Cañete Estigarribia, Delia Lucía, Ever Daniel Cáceres Rolín, Roberto Soto-Varela, Melchor Gómez García. 2021. "Educación a distancia en tiempo de pandemia en Paraguay". *EDUTECH. Revista Electrónica de Tecnología Educativa* 76: 181-196. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.1889>
- CEPE (Centro para la Evaluación de Políticas basadas en Evidencia). 2021. ¿Aprendimos algo en pandemia? Agenda de debate para las políticas educativas del futuro. Documento de Políticas Públicas N.º 17 (julio), Universidad Torcuato Di Tella. <https://bit.ly/3ermppN>
- CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento). 2020. *Educación en pandemia: respuestas provinciales al COVID*. <https://bit.ly/3cXrpIT>
- Colás-Bravo, María Pilar. 2021. "Retos de la Investigación Educativa tras la pandemia COVID-19". *Revista de Investigación Educativa* 39 (2): 319-333. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.469871>
- Didriksson, Axel. 2020. "Ante la pandemia, evitar reproducir la desigualdad social y educativa". En *Educación y pandemia*, coordinado por Hugo Casanova Cardiel, 154-164. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. <https://bit.ly/3TYct7x>

- Gasparini, Leonardo, David Jaume, Monserrat Serio y Emanuel Vázquez. 2011. "La segregación entre escuelas públicas y privadas en Argentina. Reconstruyendo la evidencia". *Revista Desarrollo Económico* 51 (202): 35-57. <https://bit.ly/3U54xRV>
- IEAL (Internacional de la Educación América Latina). 2020. "Tendencias en educación. Situación laboral y educativa de América Latina en el contexto de la pandemia Covid-19". Informe Ejecutivo. <https://bit.ly/3cXsTwt>
- INDEC (Instituto Nacional de Estadística y Censos). 2020. "Anuario Estadístico de la República Argentina 2020". <https://bit.ly/3eCPSgO>
- Jacovkis, Judith, y Aina Tarabini. 2021. "COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades". *Revista de Sociología de la Educación. RASE* 14 (1): 85-102. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18525>
- Kessler, Gabriel. 2014. *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. <https://bit.ly/3L6F6v9>
- Kessler, Gabriel. 2002. *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IPE / UNESCO.
- Krüger, Natalia. 2019. "La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 27 (8): 35-67. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3577>
- Krüger, Natalia. 2016. "Equidad educativa interna y externa: principales tendencias en Argentina durante las últimas décadas". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 46 (2): 39-78. <https://bit.ly/3RU7wuu>
- Krüger, Natalia. 2013. "Segregación social y desigualdad de logros educativos en Argentina". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 21: 1-26. <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n86.2013>
- Martínez López, Olga. 2020. "Brecha digital educativa. Cuando el territorio es importante". *Sociedad e Infancias* 4: 267-270. <https://doi.org/10.5209/soci.69629>
- Ministerio de Educación de la Nación. 2020a. *Políticas educativas en el contexto internacional. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. <https://bit.ly/3d2CF04>
- Ministerio de Educación de la Nación. 2020b. Resolución 106/2020. Programa "Seguimos Educando". Boletín Oficial de la República Argentina, 16 de marzo. <https://bit.ly/3BtYeQP>
- Ministerio de Educación de la Nación. 2020c. Resolución 108/2020. Suspensión de clases presenciales. Boletín Oficial de la República Argentina, 15 de marzo. <https://bit.ly/3qrYFEJ>
- Murillo, F. Javier. 2016. "Midiendo la segregación escolar en América Latina. Un análisis metodológico utilizando el TERCE". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 14 (4): 33-60. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.4.002>
- Narodowsky, Mariano. 2020. "Cuatro lecciones aprendidas sobre Educación y Pandemia". *Revista Consejo Digital* 10 (60). <https://bit.ly/3B1zSMF>
- Observatorio Argentinos por la Educación. 2020. "La educación argentina durante la pandemia de COVID-19. Un estudio sobre la situación de familias y alumnos durante el aislamiento. Dispositivos y medios de comunicación para mantener el vínculo pedagógico en cuarentena", septiembre. <https://bit.ly/3RARITr>

- Pimienta, Daniel. 2007. “Brecha digital, brecha social y brecha paradigmática. Concepto y dimensiones”. En *Brecha digital, brecha social, brecha paradigmática*, coordinado por José Antonio Gómez Hernández, Andoni Calderón Rehecho y José Antonio Magán Wals, 11-22. Madrid: Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid. <https://bit.ly/3QuwAHH>
- Rivas, Axel. 2015. *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Buenos Aires: CIPPEC / Instituto Natura.
- Romero, Claudia, Gabriela Krichesky y Natalia Zacarías. 2021. “Escuelas WhatsApp y Escuelas Zoom. Desigualdad y segregación educativa durante la pandemia covid 19 en Argentina”. Documento de trabajo, Universidad Torcuato Di Tella. <https://bit.ly/3QqH76A>
- Tiramonti, Guillermina, comp. 2004. *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tuñón, Ianina. 2021. “Nuevos retrocesos en las oportunidades de desarrollo de la infancia y adolescencia. Tendencias antes y durante la pandemia COVID-19”. Documento estadístico, Observatorio de la Deuda Social Argentina / Barómetro de la Deuda Social de la Infancia / UCA (Universidad Católica Argentina). <https://bit.ly/3RD1MWz>
- Tuñón, Ianina, y María Emilia Sánchez. 2020. “Situación de las infancias en tiempos de cuarentena. Impacto del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio por COVID-19 en el AMBA”. Documento de investigación, Observatorio de la Deuda Social Argentina / Barómetro de la Deuda Social de la Infancia / UCA. <https://bit.ly/3B6jQBl>
- UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia). 2021. “Posición frente al regreso de clases presenciales en 2021 en el marco de COVID-19”, 15 de enero. <https://uni.cf/3TVZR0O>

Cómo citar este artículo:

Cardozo, Mariela, Corina Aimetta y Sandra Marder. 2023. “Inequidad educativa durante el aislamiento por covid-19 en Buenos Aires”. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* 75: 125-142. <https://doi.org/10.17141/iconos.75.2023.5291>