


**Escolaridad en tiempos de aislamiento preventivo social y obligatorio:
entre la desigualdad y las estrategias de equiparación**
**Schooling in times of compulsory and social preventive isolation: between
inequality and equalization strategies**

 Ianina Tuñón¹

 Valentina Passone²

 Nazarena Bauso³

Resumen: En Argentina, uno de los sectores que permaneció más tiempo en situación de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio fue la educación. La continuidad educativa en contextos de vulnerabilidad social fue errática. Si bien, el obstáculo más visible y sin dudas central en términos de inequidad fue la falta de conectividad y la carencia de tecnología para alcanzar la educación virtual, cabe reconocer otros componentes significativos como las dificultades de los adultos para acompañar los procesos educativos de sus hijos/as, especialmente de los que transitaban la educación secundaria. Para las madres “hacer de maestras” fue frustrante, angustiante y motivo de preocupación por el futuro de sus hijos/as. Para los adolescentes la escuela perdió centralidad como regulador de sus rutinas, se alteró el tiempo de sueño, y trajo aparejado desequilibrios emocionales. La escuela, una vez más, ejerció un rol central en la asistencia alimentaria y gracias a ello muchos adolescentes tuvieron un contacto periódico con algún docente. El contexto pandémico profundizó las privaciones de los hogares, evidenció las carencias preexistentes, y la pobreza de las estructuras de oportunidades educativas de los espacios socioresidenciales segregados.

Palabras clave: educación - covid-19 - barrios vulnerables - adolescencia.

Summary: In Argentina, one of the sectors that remained in a situation of Preventive and Compulsory Social Isolation for the longest time was education. Educational continuity in contexts of social vulnerability was erratic. Although, the most visible and undoubtedly central obstacle in terms of inequality was the lack of connectivity and the lack of technology to achieve virtual education, it is worth recognizing other significant components such as the difficulties of adults to accompany the educational processes of their children, especially those who went through secondary education. For mothers, "playing teachers" was frustrating, distressing and cause for concern for the future of their children. For adolescents, school lost centrality as a regulator of their routines, altered sleep time, and brought

¹ Universidad Nacional de la Matanza, email: itunon@unlam.edu.ar

² Universidad de Buenos Aires, email: valenpassone@gmail.com

³ Universidad Católica Argentina, email: nazarenabauso05@gmail.com

emotional imbalances. The school, once again, played a central role in food assistance and thanks to this many adolescents had regular contact with a teacher. The pandemic context deepened the deprivations of households, evidenced pre-existing deficiencies, and the poverty of the structures of educational opportunities of segregated socio-residential spaces.

Key Words: education - covid-19 - vulnerable neighborhoods - adolescence.

Recepción: 25 de agosto de 2021

Aceptación: 25 de octubre 2021

Forma de citar: Tuñón, I., Passone, V. & Bauso, N. (2021). Escolaridad en tiempos de aislamiento preventivo social y obligatorio: entre la desigualdad y las estrategias de equiparación. *Voces de la educación, número especial, 152- 179.*



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Escolaridad en tiempos de aislamiento preventivo social y obligatorio: entre la desigualdad y las estrategias de equiparación

Marco de referencia y problema

La Declaración Universal de Derechos Humanos proclama que la educación es un derecho humano fundamental para todo el mundo en tanto que habilita el ejercicio de otros derechos (UNESCO, 2010). Asimismo, se considera que la educación debe ser de calidad para alcanzar el objetivo de desarrollo integral de los seres humanos (UNESCO, 2020).

En Argentina, la Ley de Educación Nacional N° 26206 (LEN), sancionada en el año 2006, establece a la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social que deben ser garantizados por el Estado, y donde la obligatoriedad escolar en la Argentina se extiende desde la edad de cuatro años (Ley Nacional 27045) hasta la finalización del nivel de educación secundaria. De todas formas, la escolaridad en nuestro territorio supone desafíos importantes en términos de lograr la terminación de la escuela media ya que si bien la tasa de abandono se redujo en 3pp. entre el periodo 2011-2018 (11,6% y 8,7% respectivamente) para los estudiantes en nivel secundario (Ministerio de Educación, 2020b), la pandemia puede haber generado un retroceso en esta variable, como consecuencia de la modalidad en la cual las clases fueron dictadas en el marco de profundas desigualdades y mayor deterioro de la situación socioeconómica.

Existe amplio consenso en torno a que la educación formal a través de sus credenciales es un componente fundamental del capital escolar (Kaplan y Piovani, 2018), principal activo para las personas en una sociedad moderna. A su vez, la educación ha sido, en el imaginario colectivo argentino, “un vector privilegiado de la movilidad social, progreso individual y familiar” (Tuñón y Poy, 2020, p.25). Según establece el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) en Argentina en el año 2019 asistían un total de 11.530.641 alumnos/as de la educación común en todos sus niveles, de los cuales un 71,2% asistían a establecimientos de gestión estatal y un 28,8% a establecimientos de gestión privada. De forma particular, en la provincia de Buenos Aires se estima que el 65% de los niños/as y adolescentes (NNyA) asisten a escuelas estatales (INDEC, 2019). Es decir, que el gobierno nacional y los gobiernos provinciales que tienen a su cargo la gestión y financiamiento de la educación, enfrentan desafíos superlativos en términos de construcción de estructuras de oportunidades⁴. En el caso particular de los partidos del conurbano del Gran Buenos Aires (PGBA) -región en la cual se centra esta investigación-, se suman dificultades de tipo estructurales que caracterizan a amplios territorios que se ven subsumidos en la pobreza. Para el año 2020, en los PGBA,

⁴ Las estructuras de oportunidades según Katzman (2001) son probabilidades de acceso a bienes y servicios o actividades que inciden sobre el bienestar del hogar porque le facilitan el uso de recursos propios o le suministran recursos nuevos, útiles para la movilidad e integración social a través de los canales existentes.

se estima que la tasa de pobreza de NNyA entre 0 y 17 años era de 71,4% y la de indigencia de un 20,9%, (Tuñón, 2021, p. 8).

La pandemia del Coronavirus se ha constituido en una crisis global con alto impacto en múltiples aspectos de las condiciones de vida de las poblaciones. La cuarentena⁵ en la Argentina, como en otros tantos países del mundo, ha sido la medida sanitaria que se ha considerado más efectiva para controlar la propagación del virus, la cual se ha extendido en el país, por más de cien días con variaciones jurisdiccionales en su grado de flexibilidad⁶, junto a otro conjunto de medidas entre las que se destaca la suspensión de las clases presenciales.

Las denominadas “cuarentenas educativas”, situación que ocurrió tanto en Argentina como en los restantes países de América Latina y el Caribe⁷ (CEPAL-UNESCO, 2020), en la sociedad argentina significó la suspensión de clases presenciales por aproximadamente 189 días de un ciclo lectivo de 202 días para el 2020 (UNICEF, 2020). Recién se retomó una parcial vuelta a la presencialidad en los PGBA en noviembre del 2020, cuando se dio fin al Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) e inicio el período de Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO). Sin embargo, el regreso a las aulas no fue pleno, ya que la prioridad estaba en la vuelta de los/as alumnos/as del último año del nivel inicial y del último año del nivel secundario, quienes, a su vez, fueron divididos en subgrupos o “burbujas” para prevenir el contagio. Asimismo, los establecimientos educativos debían contar con la autorización del gobierno de la Provincia de Buenos Aires (Gob. de la Provincia de Buenos Aires, 2020).

Sin embargo, al momento en que estamos escribiendo este artículo (fines de septiembre de 2021), los estudiantes del PGBA asisten de modo rotativo según su “burbuja” de pertenencia. El Plan Jurisdiccional de la Provincia de Buenos Aires para un regreso seguro a las clases presenciales, se estableció en dos etapas. La primera de ellas prioriza la vuelta a clases de los/as alumnos/as que tuvieron dificultades durante el 2020 para la continuación pedagógica, y una segunda etapa (que comenzó en el ciclo lectivo de 2021) donde se dispuso de tres subetapas (presencialidad mínima, semipresencialidad y presencialidad total) cuya ejecución depende del avance de los contagios en cada uno de los partidos que conforman la provincia. Cada uno de estos formatos de clases presenciales está acompañado con un conjunto de medidas sanitarias y de prevención del contagio que están directamente vinculados al grado de evolución y estado epidemiológico del partido (Gob. de la Provincia de Buenos Aires, 2020).

⁵ Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) 297/2020.

⁶ El Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) entró vigencia con el Decreto N° 297/20 que estableció el “aislamiento social, preventivo y obligatorio”, y fue prorrogado por los Decretos Nros. 325/20, 355/20, 408/20, 459/20, 493/20, 520/20, 576/20, 605/20, 641/20, 677/20, 714/20, 754/20, 792/20, 814/20, 875/20, 956/20, 1033/20, y 67/21 hasta el 28 de febrero de 2021.

⁷ De los 33 países que conforman América Latina y el Caribe, 32 suspendieron las clases presenciales.

En este contexto, una práctica históricamente arraigada a la presencialidad como es la escolaridad sufrió modificaciones sin antecedentes debido a su extensión en el tiempo y profundidad. El cierre de los establecimientos educativos para frenar el contagio⁸ se dio apenas iniciado el año lectivo extendiéndose de forma uniforme hasta septiembre, mes en el que se le asignó la posibilidad a cada provincia de evaluar si era viable la reapertura de las escuelas o no⁹.

Siguiendo a Cardini, D'Alessandre y Torre (CIPPEC, 2020) las iniciativas del gobierno nacional y de los gobiernos provinciales frente al COVID-19 pueden agruparse en cinco focos de intervención: 1) el desafío de que los estudiantes sigan accediendo a contenidos pedagógicos a través de tecnologías digitales, radio y televisión y materiales impresos; 2) acciones vinculadas a la ampliación de infraestructura digital, aumentando oportunidades de acceso y promoviendo mejor interacción entre docentes y alumnos/as; 3) el acompañamiento y formación a los docentes en este nuevo contexto y nuevas pedagogías; 4) inclusión educativa ampliando la asistencia alimentaria por parte de la escuela y ofreciendo orientación a las familias para que logren acompañar los procesos educativos de sus hijos/as desde los hogares y 5) la reorganización escolar para garantizar la continuidad pedagógica en esta situación excepcional.

Frente a las medidas de confinamiento, la tecnología y la conectividad fueron presentados, por algunos autores, como un vehículo que posibilitó (o podría haber posibilitado) continuar con la educación formal en las cuarentenas (Cebeiro, 2020). La importancia de la educación virtual online en el 2020 se constituyó, entonces, como un hecho sin precedentes que, para algunos autores (Expósito y Masoilleir, 2020), marcará un antes y un después en las prácticas pedagógicas y en los sistemas educativos actuales. De todas formas, investigaciones propias y de otros permiten reconocer que, si bien existió comunicación periódica de los docentes con las familias, fue limitada la continuidad educativa en el marco de amplias brechas preexistentes de desigualdad vinculadas al acceso a tecnologías de la información y comunicación (TICs), apropiación de competencias informáticas (Kaplan y Piovani, 2018), clima educativo de los hogares, condiciones del hábitat de vida e incluso acceso a la alimentación (Tuñón y Sánchez, 2020; Tuñón et al, 2021)

⁸ A través de la Resolución N° 554/20 de la Dirección General de Cultura y Educación, se estableció, como medida extraordinaria y excepcional, la suspensión del dictado de clases presenciales en los niveles de educación inicial, primaria, secundaria, institutos de educación superior, y todas las modalidades del sistema educativo provincial, en concordancia a lo dispuesto por la Resolución N° 108/20 del Ministerio de Educación de la Nación.

⁹ A través de la Resolución Conjunta N° 63/20 de la Dirección General de Cultura y Educación, el Ministerio de Salud y el Ministerio de Jefatura de Gabinete de ministros, y de conformidad con lo establecido por las Resoluciones N° 364/20 y N° 370/20 del Consejo Federal de Educación, se implementó el “Plan Jurisdiccional de la Provincia de Buenos Aires para un Regreso Seguro a Clases Presenciales”. Se estableció que las actividades que podrían realizarse en cada distrito se determinarían de acuerdo con el resultado de la Evaluación Epidemiológica que realice el Ministerio de Salud a partir de los indicadores establecidos en el “Marco de análisis y evaluación de riesgo para el desarrollo de actividades presenciales y revinculación en las escuelas en el contexto de COVID 19”

En lo que respecta al acceso a recursos tecnológicos esenciales en el contexto de la educación a distancia, se estima que el 50,9% de los NNyA de los PGBA no contaba en 2020 con una computadora en su casa, 65,6% no tenía un celular propio y un 37% no tenía conexión a servicio de internet fijo en su domicilio (Tuñón et al, 2021). Situaciones de privación que adicionalmente registran profundas desigualdades que no se logran apreciar en los promedios.

Si bien es claro que en el contexto del ASPO se profundizaron las desigualdades sociales en los procesos de escolarización de NNyA, y existen diferentes conjeturas en torno a los factores asociados a dicha profundización, poco se conoce sobre esas múltiples desigualdades en la forma de comunicación de los estudiantes con sus maestros y profesores, y sobre cómo los procesos de enseñanza y aprendizaje fueron procesados en el marco de los hogares más vulnerables¹⁰. Más específicamente, algunas de las preguntas que orientan esta aproximación de tipo cuantitativa y cualitativa son:

¿Qué lugar tuvo la escolaridad en la vida cotidiana de los hogares con NNyA en cuarentena?
¿Cuáles fueron los principales medios de vinculación de los NNyA con sus maestros y profesores?
¿Qué múltiples factores se asociaron a las formas más precarias de comunicación en el contexto de la virtualidad?
¿Qué problemas o barreras se presentaron?
¿Qué estrategias se vieron desplegadas por los actores?
¿Qué cambios se dieron en el rol de la escuela durante el ASPO desde la perspectiva de madres e hijos/as adolescentes?
¿Qué consecuencias trajo la cuarentena educativa en la vida de los NNyA y sus madres?

Este artículo se propone presentar y sistematizar los principales hallazgos con respecto a cómo se desarrolló y experimentó la escolaridad durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) en los PGBA, y especialmente en familias con NNyA en cinco barrios vulnerables del Partido de La Matanza, Provincia de Buenos Aires¹¹.

Las preguntas de investigación de referencia son abordadas, por un lado, a través del procesamiento de los microdatos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina (EDSA)¹², y

¹⁰ Se producen condiciones de vulnerabilidad social cuando los recursos y la estructura de oportunidades dejan de coincidir en alguna medida, por ejemplo, porque los recursos con los que cuentan los hogares o grupos son insuficientes, poco adecuados o difíciles de controlar para aprovechar la estructura de oportunidades en un medio y momento determinados (Katzman, 2001).

¹¹ Las localidades de Ciudad Evita, Villa Celina, Rafael Castillo, Gregorio Laferrere y Virrey del Pino, Estas localidades, de acuerdo con el último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de 2010 presentaban los siguientes porcentajes de hogares con al menos una Necesidad Básica Insatisfecha: Virrey del Pino registraba el mayor porcentaje de hogares con al menos un indicador NBI contando con un 22,32% siguiéndole Rafael Castillo con un 16,02%, Villa Celina con un 15,21%, Gregorio Laferrere con un 14,74% y Ciudad Evita con un 8,29%

¹² La EDSA es una encuesta multipropósito que se apoya en un diseño muestral probabilístico estratificado polietápico, y es representativa de los aglomerados urbanos de 80.000 habitantes y más. El relevamiento de la encuesta se realiza todos los años entre junio y octubre y está a cargo del Programa Observatorio de la Deuda Social Argentina de la Universidad Católica Argentina. Para este estudio se utilizaron los microdatos de la EDSA correspondientes a niños, niñas y adolescentes entre 4 y 17 años del Conurbano Bonaerense (Conurbano

un abordaje de tipo exploratorio y descriptivo realizado a través de entrevistas en profundidad presenciales a 25 adolescentes y 25 madres con NNyA, en el espacio público de sus barrios, en el período Abril-Mayo 2021, buscando no solo dar cuenta de ciertas regularidades presentes en los casos sino profundizar en las experiencias particulares y perspectiva de los actores. Adicionalmente, se realizaron dos grupos focales a profesores de Educación Física que trabajan en escuelas del Partido de La Matanza, con el objetivo de triangular perspectivas de diferentes actores de las comunidades educativas localizadas en territorios vulnerables.

A continuación, se presentan los resultados en cuatro apartados y uno final de conclusiones: (1) El lugar de la escuela en cuarentena considerando la perspectiva de madres y adolescentes de sectores sociales vulnerables; (2) Conectividad y vínculo: las formas de vinculación entre NNyA y sus maestros y profesores, y los principales factores asociados a profundas disparidades; (3) Nuevas dificultades: los dilemas que experimentaron los hogares para incorporar la escuela al espacio doméstico; (4) Consecuencias directas o indirectas de los cambios en la escolaridad en las rutinas, procesos de socialización y salud de NNyA.

III. Resultados

A. El lugar de la escuela en cuarentena

Al establecerse el 20 de marzo de 2020, por medio del Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) 297/2020, el ASPO, la escolaridad de NNyA transitó un profundo cambio al deber modificar su tradicional modalidad presencial. En dicho contexto, con la pérdida del arraigo a la presencialidad, los/as NNyA vieron sus jornadas diarias también sustancialmente modificadas.

De acuerdo con los testimonios recolectados en las entrevistas realizadas a jóvenes, la escuela dejó de ocupar la carga horaria que anteriormente ocupaba, hecho que se constituyó como la consecuencia principal de la escolaridad remota (como también fuente de diversos cambios en los hábitos). Los relatos de los jóvenes dejan entrever que la escuela se ubicó en la jornada diaria dentro de otro conjunto de actividades, no siendo ni la principal ni a la que se le dedicó el mayor tiempo. En su lugar, aparecen con más regularidad, actividades vinculadas al cuidado de familiares de menor edad o a colaborar con las tareas domésticas del hogar, contando también con algunos casos específicos que manifiestan haber salido a trabajar en estrategias de supervivencia asociadas a changas de sus padres¹³.

Zona Norte, Conurbano Zona Oeste y Conurbano Zona Sur). El Conurbano Norte está compuesto por los partidos de Vicente López, San Isidro, San Fernando, Tigre, San Martín, San Miguel, Malvinas Argentinas, José C. Paz y Pilar. El Conurbano Oeste está compuesto por los partidos de La Matanza, Merlo, Moreno, Morón, Hurlingham, Ituzaingó, Tres de Febrero, Cañuelas, General Rodríguez y Marcos Paz. El Conurbano Sur está compuesto por los partidos de Avellaneda, Quilmes, Berazategui, Florencio Varela, Lanús, Lomas de Zamora, Almirante Brown, Esteban Echeverría, Ezeiza, Presidente Perón y San Vicente.

¹³ -*Tenes ganas de contarme qué hacías un día cualquiera de la semana durante la cuarentena o ASPO? Desde que te levantabas hasta que te acostabas.*

-*Y... tipo primero iba a ayudar a mi mamá en el negocio de ella.*

Un adolescente reporta una dedicación promedio diaria de “una hora, por ahí” al mismo tiempo que relata su jornada habitual y no nombra a la escuela como parte de ella, mencionando en su lugar el ayudar en su casa cuidando a sus hermanos¹⁴. Las tareas escolares realizadas eran “las que les mandaban” no habiendo establecido ni un horario definido para ellas ni una duración determinada¹⁵.

Es notorio, al considerar los relatos de las madres y triangular con la perspectiva de los adolescentes, las diferentes percepciones que tienen en lo que al tiempo dedicado a la escuela respecta. Los registros difieren en tanto las madres mencionan como parte de la jornada habitual la realización de tareas escolares, y en algunos casos, el acompañamiento de ellas realizaban de dicha actividad¹⁶. Esta disparidad en la percepción de madres y adolescentes pareciera deberse a que las primeras se están refiriendo a niños/as en edad primaria o preescolar, priorizando de forma consciente o inconsciente la escolaridad de los niños/as de menor edad por sobre los mayores.

Un docente del partido de la Matanza, en el marco de los grupos focales realizados, da cuenta de esta actitud desigual de las madres hacia sus hijos/as de mayor edad. En su relato ejemplifica con un hogar conformado por “siete u ocho hijos” de los cuales la gran mayoría están en la primaria y uno solo atravesando tercer año de la secundaria, el cual es alumno de este profesor. En dicho contexto, la madre le explicita al docente su decisión y necesidad de

-A la mañana. ¿A qué hora te levantabas?

-8 y media, por ahí.

-¿Y después?

-A las 9 entrábamos ahí al negocio. Abrían a las 9 hasta la 1, 1 y media, 2. Después llegaba a mi casa, comíamos, todo, me dormía una siesta. Después lo mismo, abríamos a las 5 hasta las 8:30/9. (Adolescente 5, Rafael Castillo)

¹⁴ -¿Cuánto tiempo le dedicabas?

-Y... qué sé yo. No nos mandaban casi todo junto, a veces sí, pero... **una hora, por ahí.**

-Desde que te levantabas hasta que te acostabas, contame todo lo que hacías.

-Yo desayunaba, me levantaba, ayudaba a mi mamá un rato, la ayudaba a cuidar a mis hermanos porque se iba a trabajar, todo, así. (Adolescente 5, Villa Celina)

¹⁵ -¿Tareas escolares hacías?

-Sí. La que me mandaba de la fotocopia y hacía eso.

-¿Ayudabas a tu mamá en la tarea doméstica y cuidado de la casa?

-Sí, yo ordenaba mi cama, limpiaba mi pieza y... barríamos. Y después a cocinar también. (Adolescente 4, Rafael Castillo)

¹⁶ -Rutinariamente es levantarme, desayunar con los chicos, **hacer la tarea del colegio, si tienen Zoom, si tienen**, después de que está toda la casa limpia, **se ponen a hacer Zoom con la señorita** y, nada, jugar, cantar, bailar con mis hijos. Todo el día con ellos adentro (Madre 4, Rafael Castillo)

-Nos levantamos, desayunamos, **después nos ponemos a hacer la tarea** y al mediodía, me tengo que ir hasta la Iglesia para buscar la comida, que por suerte nos dan todos los días. Después, vuelvo, ya es la hora de la comida, más o menos. Almorzamos y **después, de vuelta con la tarea. Así todos los días, haciendo tarea.** Después, bueno la hora de la merienda, le hago de merendar a los chicos. A la tarde, juegan un poco. Después, los baño y ya después terminó el día. (Madre 3, Gregorio Laferrere)

no prestarle el celular a su hijo de mayor edad en tanto tiene que hacer las tareas escolares de los demás hijos, y como alternativa propone que se le envíen los trabajos por escrito a fin de poder imprimir los mismos. Desde la perspectiva del docente, esta madre “vulnera” el acceso a la educación del hijo adolescente¹⁷.

De todas formas, se encuentran testimonios que dan cuenta de una reducción del tiempo dedicado a la escolaridad, varios adolescentes coinciden en estar haciendo “un poco de tarea”¹⁸. A su vez, para algunas madres las tareas escolares se sintieron hasta más abundantes que en tiempos de escolaridad presencial, pudiendo vincularse con un desconocimiento por parte de las madres de cuál era efectivamente la carga de tareas o actividades que sus hijos/as tenían durante la jornada escolar en la presencialidad¹⁹.

Es fácil advertir, que las perspectivas son diferentes entre las madres y los adolescentes en términos de lo que significó la continuidad educativa en el ASPO. Las primeras se vieron ante la responsabilidad de tener que asumir tareas propias de los/as maestros/as con sus hijos/as en la escuela primaria que les significaron un alto compromiso de tiempo y emocional ante los límites que encontraron en el desarrollo de tareas de acompañamiento escolar. Mientras que los adolescentes parecen no haberse visto tan exigidos, probablemente en un rol más autónomo en la relación con varios docentes con diferentes niveles de compromiso y modalidad de enseñanza, pudieron administrar con mayor flexibilidad las tareas y vínculos. En este sentido, es probable que hayan sido heterogéneas las situaciones tanto desde el punto de vista de las estrategias de los docentes para conectarse con sus alumnos/as como desde la perspectiva de los adolescentes. Lo que parece ser claro es que la continuidad educativa no fue similar con los diez o doce profesores del nivel secundario. También, en la autonomía de los adolescentes pudo haber tenido un efecto especulativo la

¹⁷ “Porque en primaria tenemos la dificultad de que no tenemos el contacto directo con el chico, en cambio, en la secundaria, el chico que no trabajó, hablo de un caso puntual, es una mamá, tenía, no sé, siete u ocho hijos y estaban todos en primaria, y el chico que estaba conmigo en tercero ella dice “yo no le puedo prestar el celular para que trabaje, porque tengo que hacerlos trabajar a los otros”. Ella al nene de secundaria lo descartaba absolutamente, lo que ella me pidió, yo hablando por celular, con la mamá, al no tener ningún contacto con el chico, entonces ella me pidió si yo le podía pasar todos los trabajos, que ella tenía impresora en la casa, los imprimía, yo le dije que sí, les mando todo, los imprime y los entrega en una entrega de SAE, bueno, eso fue a principio del año pasado, el chico sigue discontinuo, porque la mamá nunca... o sea, es complicado cuando el adulto vulnera al acceso al chico.”(Docente de Educación Física, Grupo focal Hurlingham-Matanza)

¹⁸ -Con respecto... contame un día en tu casa. A qué hora arranca el día...
-Me levanto a las... a más tardar 10:30. Me levanto, me voy a comprar para desayunar, desayunamos. Después ellos empiezan a jugar ahí, agarran el celular, que la play, están ahí. Después llegan las 12/12:30, ¿qué voy a cocinar? Me voy, vengo, cocino. **Estamos haciendo un poco de tarea, después estoy ahí lavando, así.** (Madre 1, Villa Celina)

¹⁹ -Cuando les mandaban mucha tarea ellos se frustraban demasiado **porque era mucha tarea en casa, cuando en el colegio no tenían tantas tareas años anteriores.** Veían cosas en el colegio y quizás en la casa era estar **todo el día haciendo tarea, haciendo tarea y haciendo tarea.** Y llegaba sábado y domingo que antes podían salir y no podían salir por el tema del aislamiento y se frustraban mucho. (Madre 3, Villa Celina)

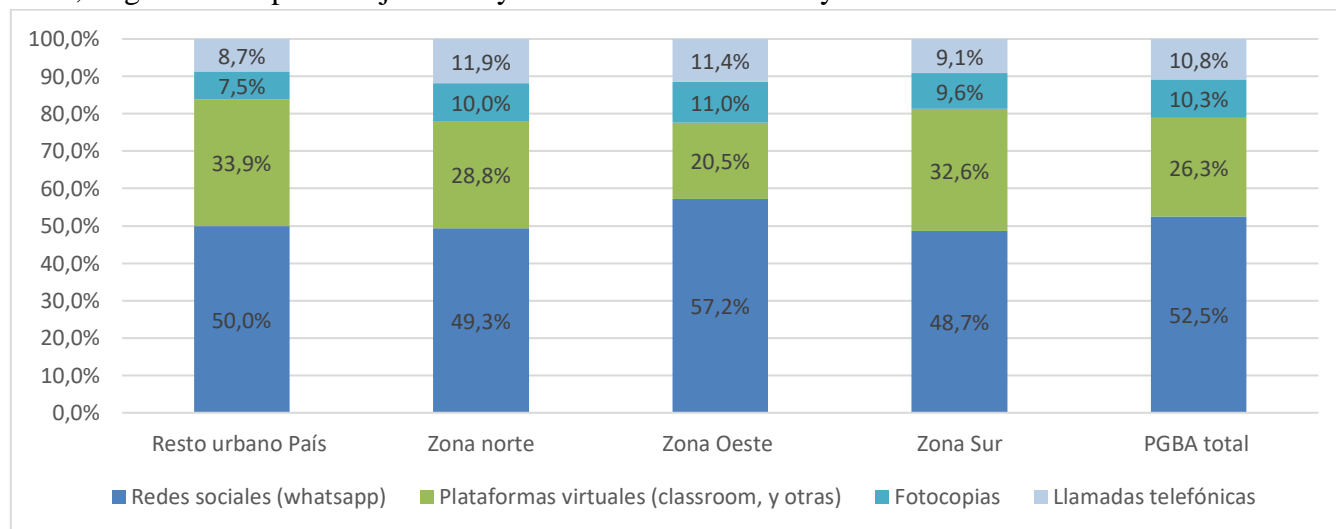
noticia de que nadie iba a repetir de año, aspecto que surgió como hipótesis de deserción y discontinuidad educativa entre los docentes en el marco de los grupos focales.

B. Conectividad y vínculo: formas de comunicación y factores asociados

Como se ha mencionado, la instauración del ASPO supuso discontinuar la educación presencial y una de las alternativas planteadas por los gobiernos nacional y provinciales, fue continuar con la vinculación con la escuela de forma virtual. Esto supuso el despliegue de múltiples alternativas por parte de las instituciones, desde la realización de clases virtuales por plataformas como Zoom o Google Meet hasta el envío de tareas por medio de aulas virtuales como “Classroom”.

No obstante, la estimación de tipo cuantitativa permite reconocer con claridad que el principal medio de vinculación de los NNYA con sus maestros y profesores fueron las redes sociales y en particular WhatsApp, siendo la incidencia particularmente elevada en la zona oeste de los PGBA, donde se ubica el Partido de La Matanza, (57,2% de los NNYA de 4 a 17 años escolarizados). En menor medida se utilizaron plataformas virtuales que facilitan las clases sincrónicas (20,5%) (Figura 1).

Figura 1. Formas de comunicación entre estudiantes y docentes. Segundo semestre de 2020, Argentina. El porcentaje de NNYA escolarizados entre 4 y 17 años.

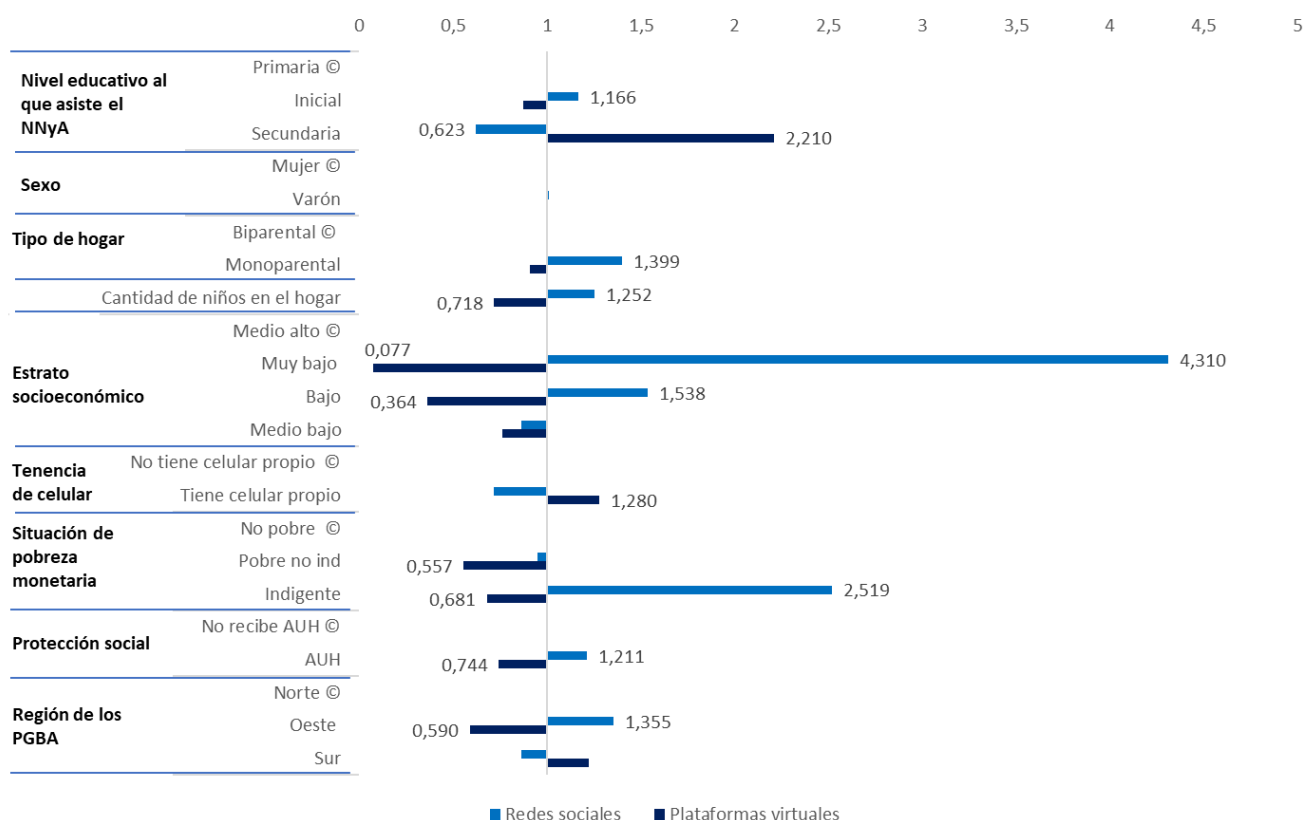


Fuente: Elaboración propia con base en la EDSA-PISAC-COVID-19, medición 2020.

Seguidamente, a través de dos modelos de regresión logit²⁰ se propone advertir los múltiples factores asociados a la probabilidad de haberse vinculado con maestros y profesores a través de redes sociales, o plataformas virtuales (Figura 2 y Tabla 4).

²⁰ Se realiza un análisis multivariado que tiene el objetivo de analizar los factores que inciden en las variables dependientes (propensión de haberse comunicado con maestros y profesores por redes sociales, o haberlo hecho a través de plataformas virtuales), se apeló a dos modelos de regresión logística binaria. Los coeficientes *b* en

Figura 2. Factores asociados a la probabilidad de haberse comunicado con maestros y profesores a través de redes sociales o plataformas virtuales durante el ASPO. Sobre población de NNyA de 4 a 17 años escolarizados en Partidos del Gran Buenos Aires, Argentina, segundo semestre de 2020. En odds ratio.



© Categoría de referencia.

Fuente: elaboración propia con base en la EDSA-PISAC-COVID-19, medición 2020.

Tabla 4. Factores asociados a la probabilidad de haberse comunicado con maestros y profesores a través de redes sociales o plataformas virtuales durante el ASPO. Modelos de regresión sobre población de NNyA de 4 a 17 años escolarizados en Partidos del Gran Buenos Aires, Argentina, segundo semestre de 2020.

		Redes sociales	Plataformas virtuales
--	--	----------------	-----------------------

el modelo de regresión logística pueden interpretarse como el cambio en el logaritmo neperiano del cociente de probabilidad de ocurrencia del fenómeno de interés ante un cambio unitario en la variable independiente. Dichos coeficientes se estiman por el método de máxima verosimilitud. En lo que sigue, los coeficientes *b* se presentan en forma exponencial, lo que facilita la interpretación como *odds ratio* (razón de razones). Si los *odds ratio* son mayores (menores) a 1, implica que un cambio de una unidad en la variable independiente provoca un aumento (decremento) de la probabilidad de haber estado comunicado con los maestros y profesores por redes sociales o por plataformas virtuales.

		B	Sig.	Exp(B)	B	Sig.	Exp(B)
Nivel educativo al que asiste	Primaria ©		0,001		0,000		
	Inicial	0,153	0,327	1,166	-0,137	0,485	0,872
	Secundaria	-0,473	0,000	0,623	0,793	0,000	2,210
Sexo del niño/a	Mujer ©						
	Varón	0,009	0,932	1,009	0,006	0,962	1,006
Tipo de hogar	Biparental ©						
	Monoparental	0,336	0,003	1,399	-0,096	0,480	0,908
Presencia de niños/as en el hogar	Cantidad de niños en el hogar	0,225	0,000	1,252	-0,331	0,000	0,718
Estrato socioeconómico	Medio alto ©		0,000		0,000		
	Muy bajo	1,461	0,000	4,310	-2,568	0,000	0,077
	Bajo	0,431	0,008	1,538	-1,011	0,000	0,364
	Medio bajo	-0,147	0,302	0,863	-0,273	0,057	0,761
Tenencia de celular	No tiene celular propio©						
	Tiene celular propio	-0,336	0,013	0,715	0,247	0,105	1,280
Situación de pobreza monetaria del hogar	No pobre ©		0,000		0,000		
	Pobre no indigente	-0,050	0,708	0,951	-0,585	0,000	0,557
	Indigente	0,924	0,000	2,519	-0,384	0,084	0,681
Protección social	No recibe AUH ©						
	Asignación Universal por Hijo (AUH)	0,192	0,084	1,211	-0,296	0,028	0,744
Región de los PGBA	Norte ©		0,001		0,000		
	Oeste	0,304	0,016	1,355	-0,528	0,000	0,590
	Sur	-0,149	0,264	0,862	0,201	0,179	1,223
	Constant	-0,998	0,000	0,368	0,838	0,000	2,312
R2			0,261		0,325		
Porcentaje Global			68,80%		78,40%		

Fuente: elaboración propia con base en la EDSA-PISAC-COVID-19, medición 2020.

La probabilidad de vinculación de los NNyA con sus maestros y profesores a través de redes sociales, como WhatsApp, fue menos probable en la educación secundaria que en la primaria (38% menos). En la educación secundaria fue más probable la comunicación a través de plataformas virtuales (2,2 veces más probable que en la primaria) (Figura 2). Si bien, no se registran diferencias de género en la forma de comunicación, se advierten diferencias relevantes en términos de la configuración de los hogares. En efecto, vivir en un hogar monoparental y con más cantidad de NNyA convivientes aumentó la probabilidad de conexión a través de redes sociales y disminuyó la propensión al uso de plataformas virtuales.

Sin dudas la cuestión socioeconómica fue determinante porque los NNyA en el 25% más pobre (estrato muy bajo) registraron 4 veces más chances de vinculación a través de redes sociales que sus pares el 25% más rico (estrato medio alto). Y, un NNyA en el 25% más

pobre tuvo un 93% menos de probabilidad de poder conectarse por plataformas virtuales que un par del 25% más rico. Situación que se confirma cuando se analiza la situación de pobreza e indigencia monetaria, y la de las infancias perceptoras de transferencias de ingresos como la Asignación Universal por Hijo.

Por último, en el contexto de las infancias y adolescencias de los PGBA, es notable la mayor propensión de los residentes en la zona Oeste a la conexión a través de redes sociales en relación con pares de la zona norte e incluso zona sur, que parecen haber tenido mayores oportunidades de vinculación a través de plataformas virtuales.

La centralidad de la vulnerabilidad socioeconómica es evidente en los resultados de los modelos de regresión analizados, pero también se evidencia en la aproximación de tipo cualitativa. Justamente, las situaciones de vulnerabilidad socioeconómica de los casos analizados denotan las barreras que encontraron los NNYA para poder comunicarse con sus maestros y profesores, no contaban con la cantidad de dispositivos o con la conexión de internet necesarios para una vinculación constante y fluida.

En los relatos, el celular aparece como el medio más común de conexión o comunicación con los docentes y profesores²¹. El mismo se constituye en el dispositivo con mayor presencialidad en los hogares. La vinculación entre alumnos y docentes parece haberse realizado en su mayoría vía WhatsApp, red social de mensajería instantánea de no gran consumo de datos móviles²².

Las entrevistas dejan, a su vez, entrever otras formas de conexión. En pocos casos se mencionan las clases virtuales sincrónicas. También las fotocopias son mencionadas como una forma de continuar con la escolaridad, aunque pareciese que este formato ha de aparecer frente a carencias o dificultadas previas con la conectividad, como no contar con dinero para cargar datos móviles y realizar videollamadas²³.

²¹ En los modelos de regresión queda claro que un NNYA que contaba con celular propio con independencia de sus condiciones sociales tuvo 1,2 chances más que un par que no contaba con este dispositivo de poder tener clases en plataformas virtuales (Figura 2).

²² -¿Todo eso cómo lo hacías?

-Y, en mi casa, **con el celular**, luchándola. Haciendo lo que podía. (Adolescente 4, Villa Celina)

-¿Cómo te lo mandaban?

-**Por celular. Me lo mandaban por WhatsApp.** (Adolescente 5, Rafael Castillo)

-¿Cómo te las mandaba la maestra?

-**Por WhatsApp**, pero yo la hacía con el... buscando.

-¿Buscando qué?

-**En Google.** (Adolescente 5, Villa Celina)

²³ -¿Cómo fue tus clases virtuales? ¿Tuviste clases virtuales, no?

-Hoy tuve. (Adolescente 5, Laferrere)

-¿Tareas escolares hacías?

-Sí. La que me mandaba de la **fotocopia** y hacía eso (...)Sí, cuando hacíamos videollamada.

-Por videollamada...

En adición, a los/as adolescentes se les preguntó puntualmente por su experiencia con la asignatura Educación Física durante la cuarentena en tanto dicho espacio escolar se configura como una oportunidad de realización de actividad física, sobre todo para aquellos que no realizan actividad física extraescolar y porque se vieron por largo tiempo impedidos de salir de sus domicilios²⁴. Se conjetura, que uno de los efectos importantes del aislamiento fue el incremento del comportamiento sedentario y merma de la actividad física, con sus consecuencias biopsicosociales. Partiendo de allí, se analizan las experiencias de las clases de Educación Física escolar que a su vez contribuyen a un conocimiento más acabado de las formas con las que los docentes lograron continuar con la escolaridad.

Las respuestas de los adolescentes fueron diversas, pero destaca una mayor presencia de trabajos prácticos escritos y actividades como realizar y enviar vídeos con un ejercicio más las clases virtuales sincrónicas²⁵. Aquellos que tuvieron clases las valoran de forma positiva, como algo que “les gustó”. De todas formas, y en lado contrario, se presentan casos en los cuáles no se cursó la asignatura, de ninguna forma, sino que en su lugar registran sólo haber cursado las materias “básicas” como lengua, ciencias sociales, naturales y matemática²⁶.

Las clases de educación física parecen haber sido adaptadas al envío de videos por parte de los/as alumnos/as realizando algún tipo de ejercicio. Pese a que este no constituía lo mismo

-Pero hay veces que no teníamos para cargar créditos. (Adolescente 4, Rafael Castillo)

²⁴ La actividad física es una conducta y la condición física es un estado al cual la primera puede contribuir a mejorar ya sea a fin de prevenir una variedad de enfermedades crónicas no transmisibles, evitando el sedentarismo o hasta influyendo en el autoestima y rendimiento académico. La actividad física ha sido también considerada un recurso para tratar trastornos vinculados a síntomas de depresión y ansiedad (Martínez-Vizcaíno y Sánchez-Lopez, 2008; Laiño, 2021). Es en este contexto de oportunidades y ventajas que trae aparejada la actividad física que la escuela a través de las clases de educación física se constituye en un dispositivo fundamental para desarrollarla y promocionarla como hábito de vida. Asimismo, se registró un incremento del comportamiento sedentario en el marco del ASPO asociado a la educación no presencial entre otros (Tuñón et al, 2021).

²⁵ *-¿Y tuviste clases de educación física?*

-Sí, virtual.

-¿Y qué te parecieron a vos?

-Bien.

-¿Te gustaron?

-Sí.

-¿Que solían hacer en las clases?

-Teníamos que empezar a saltar y esas cosas. (Adolescente 3, Villa Celina)

²⁶ *-¿Y tenés educación física entre las materias?*

-¿Cómo educación física?

-¿Nunca les dieron?

-No. (...)

-Tuvimos materias como lengua, ciencias sociales, naturales, matemática. Las básicas. (Adolescente 1, Villa Celina)

que una clase virtual y que no siempre tenía los elementos necesarios, un adolescente resalta que él se sentía “feliz” al hacer los videos en tanto “hace mucho que no lo hacía”, deslizando en su testimonio la falta de actividad física que experimentaron durante la cuarentena. De forma diferente, para otra adolescente estos videos no tienen necesariamente un contenido positivo, sino que pareciera que ella no los realizaba en tanto los ejercicios requeridos no le salían pese a que ella “trataba”²⁷.

Otra forma de continuidad de la asignatura mencionada fue el envío de trabajos prácticos escritos²⁸. Estos trabajos parecen haberse vinculado con cuestiones teóricas de la asignatura, “qué son las rutinas, qué son los deportes y eso”. En una clave creativa, un adolescente relata que, junto a la tarea de estudiar las tareas del deporte hockey se le pidió que confeccionara con “un palo y con cinta” el instrumento necesario para la práctica del deporte²⁹. De todas formas, este se constituye en un caso aislado en tanto es el único adolescente que relata una actividad del estilo.

Se puede advertir que los docentes de la asignatura se vieron en la situación de tener que pensar con detenimiento alternativas a sus clases que cuentan con un fuerte arraigo en la presencialidad y al movimiento. De lo relatado en los grupos focales, se puede extraer que el proceso de pensar alternativas fue un ir y venir continuo, probando que podía resultar más efectivo y que no. La falta de dispositivos es lo que se menciona en primer lugar, pero también se da cuenta de la variación de medios de comunicación de acuerdo con las posibilidades de los/as alumnos/as. Una docente comparte el salto de una plataforma a otra, Classroom a WhatsApp ante la falta de dispositivos, pero dando entender que no terminaba de ser efectiva este tipo de comunicación, inclinándose también al envío de correos electrónicos. La falta de devolución de los trabajos trajo dificultades para poder hacer un correcto diagnóstico de si las actividades propuestas estaban siendo una buena alternativa al

²⁷ -¿Y eso qué te parecía? ¿Te gustaba? ¿Te sentías cómo? ¿Lo hacías con ganas?

-Hay veces como que no teníamos las cosas para hacer lo que pedían en el video. Al hacer como que me sentía feliz porque al... como que hace mucho no lo hacía. (**Adolescente 4, Rafael Castillo**)

-¿Cómo fueron antes en las virtuales el tema de educación física? ¿Tuviste en algún momento?

-**Nos mandaban videos para hacer, pero yo siempre fui un desastre en hacer ese tipo de ejercicios.**

-¿Y los hacías?

-**Trataba, pero nunca me salían. (Adolescente 1, Gregorio Laferrere)**

²⁸ -¿Y con el colegio cómo te vinculabas?

-No de colegio... cosas de educación física, pero como para escribir (**Adolescente 5, Villa Celina**)

-¿Y las clases que vos recibías de educación cómo era en el colegio?

-Eran preguntas. ¿El año pasado? Era... el profesor nos mandaba qué son los ejercicios, qué son las rutinas, qué son los deportes y eso. Pero no nos mandaba a hacer rutina de ejercicios. (**Adolescente 5, Virrey del Pino**)

²⁹ -¿Qué tipos de trabajos?

-Eh... nos hacía hacer, ponele, el último trabajo me hizo hacer un palo de hockey.

-¿Cómo hacerlo?

-Con un palo y con cinta. Y estudiar las reglas del deporte y todo eso (**Adolescente 3, Virrey del Pino**)

desarraigo de la presencialidad. El espacio y la falta de elementos son destacados como limitaciones para la realización de ejercicios físicos en los hogares de los/as alumnos/as.

De todas formas, se puede visibilizar que, pese a la búsqueda de alternativas, el espacio de la asignatura Educación Física (quizás en mayor medida que el resto de las asignaturas) sufrió profundos cambios y se encontró con múltiples limitaciones no solo para la continuidad del contacto para con los/as alumnos/as sino para la realización de actividad física. Esto último pudo haber traído un notorio incremento del comportamiento sedentario y la disminución de la actividad física, atrayendo múltiples consecuencias en la salud y formación integral de NNyA.

C. Problemas y alternativas en tiempos de escuela a distancia

Ya se ha mencionado que los principales problemas que se presentaron para la continuidad educativa se vinculan con no contar con la cantidad de dispositivos o con una conexión de internet de calidad, necesarios para una vinculación constante y fluida. En este marco, cabe preguntarse cuáles fueron estos problemas, cómo los transitaron los actores y qué alternativas surgieron tanto de docentes, pero también de parte de madres y alumnos/as.

Bastos hogares registraron no contar con los dispositivos suficientes para la cantidad de niños/as y adolescentes en edad escolar convivientes^{30 31}. En algunos casos, el dispositivo se debía compartir, turnándose, y esperar a que le “tocase” utilizar el celular para realizar las tareas, a partir de lo cual los adolescentes relatan haber tenido que desplegar ciertas “estrategias” como hacer la tarea al otro día del que le era enviada y entregarla temprano. Pero se encontraron casos de ausencia total de un dispositivo de comunicación o de dinero para poder cargar datos móviles que permitan utilizar el mismo, lo que implicaba no contar con ningún medio para recibir tareas y así continuar con la escolaridad³².

³⁰ En los modelos de regresión se advierte que un niño/a más en el hogar aumenta en casi un 30% la probabilidad de no poder conectarse a través de plataformas virtuales. En los hogares más densamente poblados por NNyA el medio más utilizado fue el de las redes sociales (Figura 2).

³¹ *-Hacia 2 tarea por día. Sí, hacía 2 tareas por día. Depende el profesor que me tocaba. Porque a veces no... no había para... ¿cómo se dice? A veces le tocaba a mi hermano usar el celular. Y mi papá usa con mis hermanos o mi mamá. Entonces teníamos que a veces buscar por internet o lo hacía al otro día y lo entregaba temprano. Sí, pero 2 tareas hacía por día. (Adolescente 5, Virrey del Pino)*
-Me levantaba, desayunaba, iba afuera a mi patio a jugar a la pelota con mi hermano. O sino, ponele, a la hora de la novela y nos venimos a ver la novela porque soy muy novelera y... después estudiábamos, eso con el tema del colegio. Nos turnábamos porque hay un solo celular, nos turnábamos y así todos los días. (Adolescente 2, Virrey del Pino)

³² *Me llamo Priscila. Yo... No sé. Traté de estudiar. Quise estudiar los últimos años que me quedan y no puedo porque, con esto de la cuarentena, hay que hacer, viste, clases virtuales y eso y yo no tengo con qué comunicarme, yo no tengo celular, no tengo nada, para recibir las tareas. Y nada, eso. Quiero terminar el colegio, lo antes posible. Tengo un bebé de 1 mes (...)* (Adolescente 3, Rafael Castillo)

De igual forma, en los testimonios de madres, aparecen las dificultades de conectividad por falta de dispositivos o internet. Para ellas, sus hijos/as “perdieron mucho el año pasado” por los problemas de conexión³³. Entre los problemas vinculados al WIFI se mencionan que el mismo se les “cortaba” debiendo entonces depender de sus datos móviles lo que les “comía el crédito” y llevaba finalmente a la no asistencia a clases virtuales. También se mencionó no contar con un WIFI propio, sino uno prestado, que pudo garantizar un contacto vía plataforma Zoom sin el cual no se hubiese podido conectarse³⁴.

Frente a estas carencias y consecuentes obstáculos, no sólo los/as adolescentes debieron desplegar estrategias, sino que también se da un registro de lo que sus madres intentaron hacer por ellos, como es el caso de un hogar que en un principio no contaba con un celular y a partir de lo cual la madre buscó y consiguió uno, pero luego se encontró con otro problema: el tener que conseguir los números de los docentes porque no les habían sido propiciados antes³⁵. Otra alternativa que encontraron las madres en conjunto con los docentes fue dejar las tareas en un quiosco a fin de que se acerquen a realizar fotocopias³⁶. De todas formas, una adolescente de 13 años no encuentra a las fotocopias como suficientes y señala la necesidad de un celular en tanto le resulta imprescindible para continuar con su estudio o para hacerlo

³³ -Y... no porque por eso yo te digo, ellos perdieron mucho el año pasado también, **por el tema de que no teníamos celular como para comunicarnos y eso. Pero después sí, manda el profesor de física, de historia, de lengua, de matemática, así por WhatsApp. (Madre 3, Virrey del Pino)**

-No. En la hora de la tarea no más con el celular porque **tenemos un solo celular no más. (Madre 1, Gregorio Laferrere)**

³⁴ -En el aislamiento fue... el año pasado fue bastante complicado porque... por ejemplo, las maestras eran de mandar tarea, mandar tarea, mandar tarea, todos los días, todos los días, todos los días. Y por ahí a mí se me resultaba un poco complicado por los horarios que yo tengo con el merendero (...) Y sí, el año pasado fue caótico para mí lo que fue el tema de la escuela, super caótico **porque también dependíamos mucho... a veces se nos cortaba el WIFI, ¿entendes? Y por ahí tenía una videollamada y me comía todos los créditos. Entonces no asistía a esas clases.(...)** (Madre 6, Ciudad Evita)

-Ayer fue la primera vez que hicieron Zoom. Ayer fue la primera vez e intentamos... **porque a mí me prestan el wifi. Yo tengo pegado a la casa de mi hermana, mi hermana vive al lado de mi casa y ella me presta la contraseña de wifi, entonces nos pudimos conectar y sí, estuvimos haciendo videollamada y eso (Madre 4, Rafael Castillo)**

³⁵ -Porque a lo primero no podía hacer la tarea porque no teníamos celular, no teníamos cómo hacer la tarea (...) Sí, pero... **mi mamá tuvo que ir consiguiendo los números de los profesores de a poco porque no le dieron todos. (Adolescente 4, Virrey del Pino)**

³⁶ Porque yo les digo, no tengo celular, no tengo forma. Ellos mandaban todo por celular.(...) **Que él el año pasado, prácticamente, fue hacer cosas en mi casa no más, no hizo nada casi en la escuela. Ahora sí le están mandando un montón. Y lo bueno es que ahora igual lo mandan... lo dejan en el kiosco y le dan todo fotocopias porque hay mamás que tampoco tienen celular. Ahora ya tengo celular, pero... pero... le dan todo fotocopia. (Madre 1, Rafael Castillo)**

de la forma más conveniente, lo que la lleva a pedir un dispositivo como regalo para su cumpleaños³⁷.

Por parte de las madres, se menciona el momento del retiro de mercadería del colegio como uno de interacción con los docentes y donde se le eran entregadas tareas escolares³⁸. Resalta del tiempo de ASPO como también de su posterioridad (DISPO), que la escuela se haya constituido como un espacio de asistencia alimentaria en tiempos de pandemia y de las dificultades económicas que esta trajo aparejada y que dicho encuentro se configura como una oportunidad para no perder la comunicación con los/as alumnos/as y sus familias.

La escuela se constituyó, entonces, como un espacio de asistencia, lo que fue un rol distintivo, pero también, como se mencionó anteriormente, el momento de la entrega de alimentos se tornó uno de interacción presencial entre docentes-alumnos/as o docentes-padres para en algún punto “enmendar” o “mejorar” las carencias de conectividad y comunicación con la escuela que padecían algunos (y bastos) hogares.

Este último punto surge y se resalta en los grupos focales con docentes de Educación Física. La entrega de alimentos se tornó un espacio y alternativa frente a los casos de absoluta desconexión, esos hogares que no se conectaban por los medios propuestos por los docentes, mencionados en este caso particular el WhatsApp y el Classroom. El encuentro con las madres en la entrega de mercadería era una oportunidad para pedirles “por favor” que los chicos/as se comuniquen y hagan las tareas. “La pérdida de contacto total” no se daba gracias a estos encuentros quincenales entre madres y docentes. A su vez, los mismos docentes pueden dar cuenta de la dificultad económica y alimentaria atravesada por las familias y el ASPO al resaltar que “iban todos” a buscar la mercadería y se preguntaba apenas si se producía un retraso en la fecha de entrega.

La búsqueda constante de estrategias de los tres actores involucrados, alumnos, docentes y madres, fue, entonces, otro rasgo característico de la escolaridad durante el ASPO. La falta de dispositivos o de una buena conexión a internet fueron las dificultades materiales de las que dan cuenta tanto alumnos/as, como madres y de las cuales los docentes fueron conscientes. Partiendo de allí se entiende la diversidad de plataformas empleadas para el contacto con los adolescentes, y las estrategias desplegadas por los docentes y de las que dan cuenta en sus relatos. A su vez, las madres también se encargaron de buscar alternativas para

³⁷ -Y, no sé, porque ahora mis hermanos no quieren hacer, los 2 varones. Y mi mamá los está haciendo hacer, **pero les sacó fotocopia a ellos**. Y el celular lo usamos las 2 más grandes y las 2 más chicas. Y... no sé, a veces lo... 1 día o 2 lo uso yo porque tengo que hacer un montón de... a veces en 2 materias o 3 y tengo que contestarlas con internet. **Yo por eso para mi cumpleaños les pedí que me regalen un celular porque lo necesito.** (Adolescente 5, Virrey del Pino)

³⁸ -Él el año pasado **no hizo ninguna tarea porque no teníamos celular, no teníamos internet. Cuando yo iba a buscar la mercadería a la escuela, yo les decía que no tenía celular y por ahí me daban un trabajo, pero después, cuando ya terminó las clases, me dieron un par de trabajos para que los rindiera y listo.** (Madre 1, Rafael Castillo)

la continuidad de la escolaridad de sus hijos/as, tanto buscando ponerse en contacto con otras madres y con los mismos docentes hasta la impresión de fotocopias. Estas últimas fueron también una estrategia considerada por el plantel docente frente a la imposibilidad de una escolaridad virtual, o al menos una de tipo parcial. La escuela como espacio de asistencia alimentaria fue fundamental no solo para las necesidades materiales de las familias, sino que también fue un espacio aprovechado para el encuentro y vínculo de los docentes con los NNyA.

Desigualdades, carencias y estrategias, tres palabras con las que se puede definir a la conectividad entre alumnos/as y docentes en tiempo de ASPO.

D. Nuevas dificultades: falta de comprensión y asistencia a las madres

Efectivamente los problemas de conectividad anteriormente mencionados se constituyeron como nuevas dificultades y hasta impedimentos para la continuidad de la escolaridad, pero a estos deben sumarse otras dificultades que trajo aparejado el deber vincularse virtualmente con la escuela.

Por parte de los adolescentes se registran dificultades vinculadas a la comprensión de los temas, contenidos que deben apropiarse como alumnos/as, en tanto con la virtualidad “se complicó un poco todo” y al momento de intentar realizar las tareas no terminan de comprender y no se contaba con alguien a quien preguntarle. Se trataba de “lucharla” de hacer “lo que podía”³⁹. De todas formas, también se hallan casos para los cuales la virtualidad les resultó más fácil o les fue mejor que en la presencialidad. Esto último no necesariamente podría asociarse con un mejor rendimiento de los/as alumnos/as sino con una menor cantidad de actividades y con una complejidad reducida⁴⁰.

Las madres resaltan las dificultades que supusieron asumir un nuevo rol de deber acompañar los procesos educativos de sus hijos/as. Se puntualiza la diferencia entre la educación presencial y la virtual, alegando que la segunda es más deficiente y algunas hasta manifiestan cierta ausencia/deficiencia de los docentes al momento de explicar los contenidos y la caída

³⁹ -¿Y con el tema de las clases virtuales?

-Eh... se me complicó un poco porque, básicamente, ahora se siente todo raro y cada vez que yo **trato de hacer como que no entiendo y no tengo a quién preguntarle.** (Adolescente 1, Gregorio Laferrere)

-Y, en mi casa, con el celular, **luchándola. Haciendo lo que podía.** (Adolescente 4, Villa Celina)

⁴⁰ -¿Cómo fueron tus clases virtuales? ¿Te costaba conectarte?

-**Me costaba conectarme no más por el internet que teníamos. (...)Me resultó más fácil con la virtualidad.** (Adolescente 5, Gregorio Laferrere)

-¿En qué cosas, ponele?

-**Ponele, tuve que rendir y me fue mejor**

-¿Aprobaste todo el año?

-**Sí.** (Adolescente 3, Virrey del Pino)

de responsabilidad de la enseñanza en ellas. También, en algunos casos, la falta de tiempo para poder acompañarlos emerge como algo dificultoso.

Más de una madre expresa sentirse incapacitada de asistir a su hijo/a con la realización de tareas escolares, vinculando esto último a haber asistido hace ya un tiempo considerable a establecimientos educativos o, en su mayoría y de forma casi directa con su nivel educativo, que en varios casos se tratan de estudios secundarios incompletos⁴¹. A su vez, resaltan también cierta incompreensión por parte de sus hijos/as como producto de la escolaridad remota con frases como “mucho no se entiende” o “a veces no te explican las cosas y a veces los chicos no entienden”. Una madre señala que, de forma obvia, “no es lo mismo estudiar en el colegio que le enseñe una mamá”.

En algunos casos, el acompañamiento a sus hijos/as en la escolaridad virtual se vivió como un proceso frustrante y hasta angustiante, llegando a “colapsar” y hasta llorar por no saber cómo explicar a su hijo/a los contenidos⁴². Partiendo de este contexto, las madres manifiestan que la educación virtual no es lo mismo que la presencial, dejando entrever cierta preocupación con respecto a la formación que están recibiendo sus hijos/as y el “futuro” que esta le permitirá alcanzar⁴³.

La escolaridad virtual o remota trajo aparejada nuevas dificultades, no solo para los alumnos/as mismos sino también para sus madres que se vieron en la situación de acompañar los procesos educativos de sus hijos/as, o de hacerlo en mayor medida de lo que lo hacían en la anterioridad. Se advierte frustración tanto en los adolescentes que no pueden acudir a los docentes como lo hacían en la presencialidad como también en sus madres que no se sienten

⁴¹ *-No se entiende mucho tampoco, pero yo le digo que hay cosas que yo no entiendo, yo no terminé el secundario y las cosas que a él lo pueden ayudar yo trato de mandarle a la señorita que hay cosas que no le sé explicar a él, entonces lo llaman a él y le explican. Es como nuevo para mí también volver a retomar. Él está en 6to en grado y es como volver a retomar todo. (Madre 4, Rafael Castillo)*

-O sea que es un gran problema la tarea. ¿En qué le costaba?

-Y porque yo no terminé el secundario, hice hasta noveno no más y hay muchas cosas que no me acuerdo. No es lo mismo lo que me enseñaban a mí a lo que está haciendo ahora. (...) porque a veces no te explican las cosas y a veces los chicos no entienden y si yo no sé, ¿cómo hago las cosas? (Madre 1, Gregorio Laferrere)

-Es... obvio que no es lo mismo estudiar en el colegio que le enseñe una mamá porque como le dije, yo solamente hice hasta 6to grado y en el campo. (Madre 5, Rafael Castillo)

⁴² *-Y a mí el año pasado me costó un montón, me costó un montón. Y este año me sigue costando y ya llegó un momento que colapso. Digo “Martina, guarda todo”, me voy a la pieza y me pongo a llorar porque no sé cómo explicarle, o sea, llego a ese punto. (Madre 6, Ciudad Evita)*

⁴³ *-(...) Y después, otra cosa, el colegio. Que si bien, yo no quiero que mi hijo se enferme, para mi es tan fundamental que estudie, Yo termine los estudios de grande. El secundario lo terminé de grande y es tan fundamental que estudie, y eso es algo que me tiene muy preocupada. Obvio, primero la salud de mi hijo. Pero no es lo mismo estudiar virtual, que hacer presencial. Tengo todas las ilusiones, de mi hijo, encaminarlo para que tenga un futuro hermoso y brillante, que sea un buen hombre en la vida, ser un gran ejemplo. (Madre 4, Villa Celina)*

capacitadas para responder sus dudas o ayudar a sus hijos/as en edad escolar. En este punto surgen tanto enojos para con la situación como preocupación acerca de qué formación están recibiendo los chicos/as y a que “futuro” los está dirigiendo. Frustración e incertidumbre, sensaciones de la escolarización en pandemia.

E. Consecuencias directas e indirectas de los cambios en la escolaridad

Ya se ha mencionado anteriormente el impacto y cansancio que supuso para algunas madres el deber acompañar la escolaridad de sus hijos/as desde su hogar, pero a ello parece sumarle la preocupación por las consecuencias en el estado anímico y en las rutinas de sus hijos/as como producto de los cambios acontecidos en su escolaridad ya sea de forma directa o indirecta. Entre los efectos más mencionados se hallan cambios en las rutinas de sueño, desmotivación para con el colegio y la añoranza de la escuela como espacio de sociabilización.

Los cambios en el sueño parecen haberse constituido en mayor medida por un aumento de las horas de sueño más que por una reducción de estas⁴⁴. Este hecho es vinculado por las madres de forma directa a la ausencia de la escolaridad presencial (o de una escolaridad virtual con horarios estipulados) en tanto sus hijos/as ya no se ven obligados a levantarse temprano o a un horario determinado. Para una madre sus hijos/as “se relajaron” al perder su obligación para con la escuela⁴⁵.

A su vez, se registran cambios en el ánimo de los NNyA que las madres también vinculan a la escolaridad remota o a la pérdida de la presencialidad⁴⁶. Tales cambios en el ánimo se relacionan a situaciones de rebeldía como también de tristeza y añoranza del espacio escolar

⁴⁴ -*Y que ahora duermen más porque ellos estaban acostumbrados a levantarse temprano porque iban a la mañana a la escuela y ahora duermen un poco más.* (Madre 1, Gregorio Laferrere)

⁴⁵ -*¿Por qué crees que tuvieron más sueño? ¿Por qué motivo?*

-*Y quizás al no tener esa responsabilidad de no tener que ir a la escuela como que se relajaron, ellos mismos se tranquilizaron. Sí.* (Madre 5, Rafael Castillo)

⁴⁶ -*Y con el estado de salud de los chicos, ¿cómo se sintieron físicamente? ¿Cómo los notaste vos a ellos?*

-*Y andaban... andaban mal, angustiados, enojados. También era el tema del colegio. Estar encerrados y... que no podían salir a ningún lado y con todas las tareas que les mandaban y se manejaban con mi celular nade más. Era rebeldía, una locura en casa.* (Madre 3, Villa Celina)

-*Y, ¿expresan eso de si extrañan a los amigos, a los primos?*

-*Sí, ellos sí. A la seño. Quieren ir a la escuela. Hay uno que se me deprimió un poquito con el tema de la escuela, sí, porque uno iba y uno no. Una seño podía y la otra, no. Era todo virtual entonces, ahí era como que se ponía mal porque él no iba a la escuela.* (Madre 3, Gregorio Laferrere)

-*Y las chicas viste... ¿extrañaban salir, las compañeras, los abuelos?*

-*Más los compañeros. Ir a la escuela, sí, extrañaron bastante.* (Madre 2, Virrey del Pino)

y sus compañeros/as. A su vez, el encierro parece sumarse como un factor también determinante del ánimo.

Se advierten las consecuencias en las rutinas de los adolescentes de la pérdida de un espacio que se caracterizaba no solo por acaparar una parte importante de la jornada y de esa forma ordenarla en sus tiempos y, por ejemplo, en horarios de sueño sino también por ser un espacio de socialización, de encuentro diario y constante con otros. Las consecuencias más evidentes fueron, entonces, los trastornos en las rutinas de sueño, pero también los cambios de humor, yendo del desgano a la tristeza y el enojo.

Conclusiones y discusión

Se puede concluir que, durante el ASPO, la escolaridad atravesó no solamente nuevas modalidades sino percepciones diferenciadas.

En lo que respecta al lugar y tiempo de la escolaridad en cuarentena, en el caso de los adolescentes, en comparación a la modalidad presencial, el tiempo dedicado a la escuela se vio reducido y reemplazado por actividades de ayuda y colaboración en el hogar. Al preguntar sobre el lugar que ocupó la escolaridad durante el ASPO surgió un registro diferente entre adolescentes y madres. Justamente, un docente señaló la preferencia o mayor atención hacia las rutinas y responsabilidades que ofrecían las madres a sus hijos/as más pequeños/as por sobre la de los adolescentes. Probablemente, esto ocurre por la mayor autonomía que tienen los adolescentes, pero también por las limitaciones de los adultos para poder acompañar / ayudar en procesos educativos que exceden sus capacidades y conocimientos. Aun así, la aproximación cuantitativa evidencia que fueron los adolescentes quienes tuvieron más “chances” de comunicación en plataformas que sus pares menores. Se conjetura que la tenencia de un celular propio y la autonomía en su uso pueden hacer a la diferencia en determinados contextos de mayor protección.

Sobre las formas de comunicación en estos barrios vulnerables predominó el WhatsApp, mencionando en mucha menor medida a las clases virtuales sincrónicas, en coincidencia con lo que se estima a través de la EDSA. Las fotocopias se configuraron también como una alternativa frente a los problemas de conectividad, los cuales se trataron en su mayoría de la insuficiencia de dispositivos para comunicarse o de no contar con una red de internet de calidad. Todo ello parece haberse configurado para los docentes como un constante ir y venir en búsqueda de estrategias para que los/as alumnos/as no pierdan la escolaridad. La entrega de mercadería por parte de la escuela se constituyó en fundamental no solo para aliviar las carencias materiales sino para evitar la pérdida de contacto absoluto entre docentes y alumnos/as con déficits de medios de comunicación.

Todo lo anterior supuso nuevas dificultades, tanto para los adolescentes como para sus madres. En primer lugar, la virtualidad y la vinculación deficitaria para con los docentes implicó que para los/as alumnos/as fuese más difícil comprender los contenidos, no contando

a su vez con una forma de conexión inmediata para resolver sus dudas o inquietudes. En ese contexto, las madres debieron acompañar los procesos educativos de sus hijos/as lo que en muchos casos les supuso angustia y frustración en tanto no se sentían capacitadas para hacerlo dada la distancia temporal con el momento que realizaron sus estudios o con el hecho de que no contar con el nivel educativo necesario.

Retomando los aportes teóricos mencionados y comparando con las estadísticas construidas, se puede concluir que efectivamente los NNyA, una vez más han sido víctimas de injustas desigualdades sociales en los recursos de sus hogares de origen, pero también en las estructuras de oportunidades. Los NNyA en situación de pobreza tuvieron muchas menos probabilidades de establecer una comunicación virtual a través de plataformas y ello fue aún menos probable en hogares densamente poblados por otros NNyA, y en hogares con un único adulto de referencia. Es relevante la especial vulnerabilidad de la zona oeste de los PGBA donde se realizaron los estudios de caso.

Por medio del relevamiento cualitativo se pudo dar cuenta de aquellas desigualdades señaladas con respecto al acceso a TICs por parte de los hogares, el clima educativo vivenciado y hasta el acceso a la alimentación (Tuñón y Sánchez 2020; Tuñón, 2021). Fue posible corroborar la casi total ausencia de computadoras que pudieran posibilitar una continuidad educativa más fluida y de mejor calidad, saliendo a la luz los déficits estimados en el acceso a una PC y la conexión a internet. Dicha situación conlleva a una obligada inclinación de los hogares a utilizar el celular como único medio de conexión, los cuales en su mayoría no eran ni propiedad de los NNyA ni suficientes para todos los integrantes del hogar en edad escolar que necesitaban hacer uso de ellos. A su vez, el clima educativo de los hogares se vio afectado no solo por la cantidad de NNyA que necesitaban hacer uso de los dispositivos sino por las limitaciones de las madres a acompañar la escolaridad remota. Es notable la ausencia del rol paterno en los procesos educativos.

Pese a las iniciativas tanto del gobierno nacional como del provincial en relación con la continuidad educativa durante el ASPO, se puede reconocer importantes limitaciones en el contexto de hogares vulnerables. En primer lugar, pese a que el desafío fue aceptado y se intentó la continuidad en el acceso a contenidos, en este relevamiento se pudo dar cuenta de que el mismo fue deficitario, no solo por no tener los recursos tecnológicos adecuados para ello, sino también por la baja carga horaria que les suponía la realización de estos y por las dudas que los NNyA pudiesen atravesar no encontraban un lugar donde plasmarlas. En dicho contexto las madres tuvieron que “hacer de maestras” y no se registró ningún tipo de acompañamiento y/o orientación a ellas. Sí se puede dar cuenta de la ampliación del servicio de asistencia alimentaria no sólo como una ayuda material sino también como una forma de seguir en contacto con los/as alumnos/as, aspecto que no se mencionaba necesariamente en los antecedentes consultados.

En este marco, a la afirmación “la escuela, aun en la adversidad y la incertidumbre, sigue educando” (Cardini, D’Alessandro y Torre, 2020, p. 10), cabe ser relativizada, en qué medida estas estrategias que constantemente se tuvieron que desplegar a fin de equiparar desigualdades de tipo estructural y arrastradas en el tiempo pueden ser vistas como una continuidad en la educación. A su vez, este relevamiento permite preguntarse con respecto a quienes son los actores que se involucran de forma más activa y profunda en situaciones de excepcionalidad y vulnerabilidad, no solo pensando en aquellas madres y docentes que buscaron alternativas sino también en los/as adolescentes que desplegaron estrategias en el día a día para continuar con sus estudios.

Es evidente que en este contexto de pandemia por COVID-19 aquellas desigualdades en el acceso a recursos o resultados educativos que ya experimentaban los NNyA se vieron profundizadas, especialmente en aquellos/as provenientes de hogares de estratos socioeconómicos bajos, pudiéndose incrementar aún más las tasas de no terminalidad educativa o del empeoramiento en las evaluaciones de desempeño en diferentes asignaturas como por ejemplo Lengua, donde solo el 1% de los estudiantes argentinos alcanzaron los niveles más alto de comprensión lectora en las pruebas PISA de 2018 (Ministerio de Educación, 2019), o donde solo 3 de cada 10 estudiantes secundarios pudieron resolver actividades que exhiben destrezas de mayor complejidad de interpretación, reflexión y evaluación lectora en las pruebas Aprender de 2019 (Ministerio de Educación, 2020a). Estos resultados, además, se ven afectados negativamente si son analizados según el sexo, ámbito geográfico, nivel educativo máximo alcanzado por la madre, presencia de necesidades básicas insatisfechas, o repitencia (Ministerio de Educación, 2019, 2020 a,b). Mientras más tiempo las escuelas permanecían cerradas, menos factible era que los NNyA en situación de vulnerabilidad volvieran a ocupar su lugar en el aula. La UNESCO proyectó que más de 3,1 millones de NNyA en América Latina y el Caribe podrían no regresar a la escuela debido al COVID-19 (UNESCO, 2020a). A nivel mundial, es probable que esta región sufra el segundo mayor descenso en la matrícula escolar, agravándose esta situación en los países subdesarrollados y en vías de desarrollo con una mayor cantidad de población en circunstancia de pobreza estructural, sabiendo que este contexto no repercute en todos los sectores por igual y que se acentúa en los sectores con bajos ingresos.

La pandemia debe ser entonces entendida como una oportunidad, como un laboratorio que dé lugar a una amplia conversación pedagógica a fin de multiplicar las posibilidades de aprender en contextos muy desiguales (Rivas, 2020) pero siempre partiendo de que “no hay posibilidad de equidad en las oportunidades educativas, sin equidad en las condiciones de vida, recursos sociales y culturales” (Tuñón y Sánchez, 2020, p. 25). Los recursos con los que cuentan las personas y sus hogares no pueden ser analizados con independencia de la estructura de oportunidades a las que tienen acceso.

Referencias

Cardini, A., D'Alessandre, V. y Torre, E. (2020). *Educación en tiempos de pandemia. Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina*. Buenos Aires: CIPPEC. Disponible en: <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2020/05/Cardini-DAlessandre-y-Torre-mayo-de-2020-Educacion-en-tiempos-de-pandemia-WEB-1.pdf>

Cebeiro M. (2020). COVID 19: Las aulas vacías y la escolaridad online, ¿la enseñanza virtual vino para quedarse? *Revista digital: Sistemas familiares y otros sistemas humanos*, 36, (1), 7-22. Disponible en: <https://asiba.org/index.php/asiba/article/download/91/70/>

Expósito, E., y Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22 (39), 1-22. Disponible en: <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>

CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Disponible en: https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/45904/S2000510_es.pdf

Decreto DNU N° 297/2020. *Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. 19 de marzo de 2020, Ciudad de Buenos Aires, Argentina*. Disponible en: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. (2020). *Plan Jurisdiccional de la Provincia de Buenos Aires para un regreso seguro a las clases presenciales*. Dirección General de Cultura y Educación. Disponible en: <https://regresoseguroalaescuela.abc.gob.ar/plan-jurisdiccional-0>

Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina (INDEC). *Censo de población y vivienda 2010* [Internet]. Ciudad de Buenos Aires: INDEC; 2010. Disponible en: <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-24-8>

Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina (INDEC). (2019). *Alumnos de educación común por nivel de enseñanza y sector de gestión, según provincia. Total del país*. INDEC. Disponible en: <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-Tema-4-33-98>

Kaplan, C.V. y Piovani, J.I. (2018). Trayectorias y capitales socioeducativos, en J.I. Piovani y A. Salvia (edit.) *La Argentina en el siglo XXI: Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual. Encuesta nacional sobre la estructura social* (pp. 221-263). Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Laiño, F. (2021). COVID-19, actividad física, salud y bienestar: ¿Pandemias dentro de una pandemia o una sindemia? En: Rodríguez Espínola (coord.): *Privaciones estructurales en el desarrollo humano. Argentina urbana 2010-2020 bajo el escenario COVID-19. Desigualdades en recursos psicosociales, condiciones sanitarias y representaciones ciudadanas frente al contexto de pandemia*. Documento Estadístico– Barómetro de la Deuda Social Argentina. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educa. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/12096/1/privaciones-estructurales-desarrollo-humano.pdf>

Ley 26.206. Ley de Educación Nacional. Art. 3. 28 de diciembre de 2006. Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ley 27.045. Educación inicial. Ley N° 26.206. 3 de diciembre de 2014. Modificación. Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27045-240450/texto>

Martinez-Vizcaíno V. y Sánchez-López M. (2008). Relación entre actividad física y condición física en niños y adolescentes. *Revista Española de Cardiología*, 61 (2), 108-111. Disponible en: <https://www.revespcardiol.org/es-pdf-13116196>

Ministerio de Educación. (2019). Argentina en PISA 2018. Informe de resultados. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/internacionales/pisa>

Documentos del Ministerio de Educación:

a- (2020). Evaluación de la educación secundaria en Argentina 2019. Informe nacional. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/evaluacion_educacion_secundaria_argentina_2019.pdf

b- (2020). Evaluación de la educación secundaria en Argentina 2019. Síntesis de datos destacados. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_de_datos_destacados_evaluacion_de_la_educacion_secundaria_en_argentina_2019pdf.pdf

Rivas, A. (2020). *Pedagogía de la excepción ¿cómo educar en la pandemia?* Documento de trabajo. Universidad de San Andrés. Disponible en: https://www.udesa.edu.ar/sites/default/files/rivas-educar_en_tiempos_de_pandemia.pdf

Tuñón, I. (2021). *Nuevos retrocesos en las oportunidades de desarrollo de la infancia y adolescencia. Tendencias antes y durante la pandemia COVID-19*. Documento estadístico. Barómetro de la Deuda Social de la Infancia. Serie Agenda para la Equidad (2017-2025). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educa, 2021. Disponible en: http://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Observatorio%20Deuda%20Social/Documentos/2021/2021-Documento_%20Estad%3ADstico_Infancia_NuevosRetrocesosCOVID-19.pdf

Tuñón, I. y Poy, S. (2020). *La educación de los argentinos en clave de recursos y estructuras de oportunidades*. Documento de investigación. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educa, 2020. Disponible en: <http://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Observatorio%20Deuda%20Social/Documentos/2020/2020-OBSERVATORIO-INFORME%2520ESPECIAL-EDUCACION-DE-LOS-ARGENTINOS.pdf>

Tuñón I. y Sanchez E. (2020). *Situación de las infancias en tiempos de cuarentena*. Informe Técnico – Serie Estudios: Impacto Social de las Medidas de Aislamiento Obligatorio por COVID-19 en el AMBA Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educa, 2020. Disponible en: <http://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Observatorio%20Deuda%20Social/Documentos/2020/2020-OBSERVATORIO-DOC-INVEST-BOL-1-NFANCIA.pdf>

UNESCO (2020). Lo que necesita saber sobre el derecho a la educación. Disponible en <https://es.unesco.org/news/lo-que-necesita-saber-derecho-educacion>

UNESCO. (2020a). UNESCO's support: Educational response to COVID-19. Disponible en: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/support>

UNICEF. (2020). COVID-19 y cierres de escuelas Un año de interrupción de la educación. Disponible en: <https://data.unicef.org/resources/one-year-of-covid-19-and-school-closures/>

Acerca de las autoras

Ianina Tuñón, Socióloga, Magíster en Investigación en Ciencias Sociales. Doctora del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Profesora regular e investigadora en la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM). Investigadora responsable del proyecto de investigación PISAC COVID-19 009 “Efectos del aislamiento social preventivo en el ejercicio del derecho a la salud en las infancias argentinas”. Coordinadora del Barómetro de la Infancia del Observatorio de la Deuda Social Argentina en la Universidad Católica Argentina. Investigadora Categorizada del Ministerio de Educación de la Nación. Profesora universitaria de Metodología de la Investigación Social a nivel de grado y posgrado en la Universidad Católica Argentina, en la Universidad Nacional de Tres de Febrero y en la Universidad Nacional de la Matanza.

Valentina Passone, Estudiante avanzada de Sociología en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Becaria en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales (UBA).

Nazarena Bauso, licenciada en Relaciones Internacionales y estudiante avanzada de Ciencias Políticas en la Universidad Católica Argentina (UCA). Becaria en el Observatorio de la Deuda Social Argentina (UCA). Docente universitaria de Metodología de la Investigación Social, Política Comparada y Seminario de Investigación en la Facultad de Ciencias Sociales (UCA).