



IMAGEM / IMAGEN: Unsplash

Niñez, educación y pandemia: la experiencia de las familias en Buenos Aires (Argentina)

Marina Moguillansky

Universidad Nacional de San Martín, Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales, Buenos Aires, Argentina

<https://orcid.org/0000-0002-8873-1136>

Carolina Duek

Universidad de Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina

<https://orcid.org/0000-02-3103-0363>

Introducción

El 2020 fue un año distinto a los anteriores: la pandemia modificó los tiempos, los espacios, las tareas y las preocupaciones cotidianas de los y las ciudadanas del mundo. En este trabajo nos proponemos caracterizar las formas en las que algunas familias de Buenos Aires, Argentina, recibieron las propuestas que asumió la educación en Argentina durante la pandemia para explorar las alternativas que ensayaron las escuelas de nivel primario y las maneras en que el cuerpo docente se vinculó con sus estudiantes. La hipótesis que organiza el presente trabajo es que las experiencias de la educación virtual durante la pandemia reproducen las desigualdades preexistentes respecto al seguimiento, atención, organización y adaptación de las escuelas a un contexto desafiante. Tanto en América Latina en general como en Argentina en particular, la educación se encuentra segmentada en subsistemas que se corresponden, a grandes rasgos, con las clases populares/clase media-baja y la clase media y media-alta: las primeras envían a sus hijos a escuelas públicas (y escuelas privadas religiosas con subsidio) mientras que las segundas eligen para sus hijos escuelas privadas (KRÜGER, 2012; TRUCCO, 2014).

En cuanto al diseño metodológico de esta investigación, hicimos un seguimiento de la situación de la pandemia, de las medidas de aislamiento y de las políticas educativas en Argentina a través de noticias periodísticas, redes sociales, informes y conferencias de prensa del gobierno. A su vez, realizamos un conjunto de 20 entrevistas semiestructuradas con padres y madres de niños y niñas de entre 6 y 9 años de edad, cuyos hijos asisten a escuelas primarias de gestión pública y privada en el Área Metropolitana de Buenos Aires. En ellas, preguntamos acerca de los cambios en las reglas de uso de las tecnologías durante 2020, especificando sus percepciones sobre la situación inicial, las diferentes etapas durante el año y también relevamos las rutinas escolares que siguieron los niños y niñas, las formas de acompañamiento por parte de los padres y madres y las dificultades que percibieron en este proceso. Para las entrevistas hicimos un muestreo teórico (GLASER; STRAUSS, 1969) por el cual seleccionamos a 20 familias, de las cuales la mitad tenía a sus hijos o hijas de entre 6 y 9 años de edad en escuelas de gestión privada y la mitad los enviaba a escuelas de gestión pública, controlando que hubiese entre los entrevistados un balance en términos de género de los niños y niñas y una heterogeneidad de situaciones familiares (hijos únicos, varios hermanos, padres juntos o separados, con actividades esenciales o no, entre otras). Las entrevistas fueron realizadas entre el 10 y el 27 de febrero de 2021. La elección de la franja etaria y del nivel primario de educación surge de las características específicas de los niños y niñas de dichas edades, que aún precisan de acompañamiento para conectarse a una clase virtual y/o realizar tareas a distancia, a la vez que atraviesan un momento vital en el cual el grupo de pares y la sociabilidad resultan fundamentales para las dinámicas de aprendizaje.

La modalidad de las entrevistas fue novedosa para nosotras como investigadoras y también estuvo marcada por las condiciones de la pandemia, pues contactamos a los entrevistados a través de mensajes telefónicos o escritos, les enviamos el cuestionario y fuimos recabando sus respuestas a través de mensajes de texto o de audio enviados en la mayoría de los casos por WhatsApp (una aplicación gratuita de mensajería instantánea). Esta forma de entrevistar demostró un buen funcionamiento y nos reveló algunas potencialidades: al recibir las preguntas y poder tomarse un tiempo para pensar antes de responder, fuera de la situación de interacción cara a cara que marca a las entrevistas presenciales, los sujetos con los que trabajamos tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre las preguntas, recordar sus experiencias (y en algunos casos, consultar con sus parejas o sus hijos) y organizar sus respuestas. Habilitamos la posibilidad

de que respondieran por audio o mediante mensajes de texto. De esta manera, observamos que las entrevistas produjeron respuestas orientadas hacia las preguntas, que muchas veces se destacaban por la reflexividad de la voz de los entrevistados y entrevistadas. En algunos casos, la modalidad del intercambio permitió que nos enviaran fotos y videos que ilustraban sus relatos lo cual enriqueció muchísimo el corpus de materiales. A su vez, como investigadoras, este formato permitió la repregunta distanciada en el tiempo, tras la lectura o la escucha cuidadosa de las respuestas. Como límite, la modalidad de entrevista empleada pierde algo de espontaneidad en las respuestas y no permite la clarificación inmediata, cuando él o la entrevistada se desvía o interpreta de otra manera la pregunta. Finalmente, en el contexto de distanciamiento por la pandemia, las entrevistas mediante WhatsApp fueron, también, un espacio seguro de interacción tanto para los y las entrevistadas como para nosotras.

Las entrevistas fueron transcritas íntegramente, luego ingresadas y analizadas en el programa Atlas ti, donde creamos una Unidad Hermenéutica y clasificamos las entrevistas en grupos o “familias”, según el vocabulario del programa, de acuerdo al tipo de gestión de la escuela. Luego realizamos una codificación abierta de los textos, captando las categorías emergentes a partir de los relatos de los entrevistados y entrevistadas. A continuación, hicimos una codificación orientada y selectiva, que buscaba rastrear específicamente las citas sobre los aspectos centrales de este trabajo: las rutinas escolares durante la pandemia, las dificultades o ventajas para el acompañamiento escolar por parte de los adultos y la percepción de las actitudes de los niños y niñas frente a la educación virtual.

En la primera sección del artículo, describimos los comienzos de la pandemia en Argentina, centrándonos en las medidas que rigieron en Buenos Aires (ciudad y zona metropolitana), para explorar las transformaciones inmediatas y mediatas que generó en la vida cotidiana de los sujetos, a través de la reconstrucción de las principales medidas de aislamiento y distanciamiento tomadas por el gobierno nacional. En la segunda sección, abordamos las formas de educación virtual adoptadas por las escuelas públicas y privadas de nivel primario, que mostraron trayectorias muy diferentes. En la tercera sección, exploramos las dificultades que percibieron los adultos en el acompañamiento de la escolaridad virtual. En las conclusiones, reflexionamos sobre las consecuencias que estos hallazgos tienen para la desigualdad social y educativa en América Latina.

La pandemia en la Argentina y las transformaciones de la vida cotidiana

En Argentina aparecieron los primeros casos de Covid19 a comienzos del mes de marzo de 2020 y la decisión del gobierno fue establecer medidas tempranas a las que denominó Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), que se iniciaron el 20 de marzo con el Decreto 297/2020. Desde entonces y hasta fines de noviembre, se suspendieron todas las actividades presenciales con la excepción de un listado considerado esencial que no incluía a la educación. Por ello, las escuelas de todos los niveles permanecieron cerradas hasta finales de noviembre, momento en el que reabrieron para encuentros breves de revinculación sin finalidad educativa sino de socialización. Las clases presenciales se retomaron de manera parcial o total a mediados de febrero de 2021.

Los primeros meses de aislamiento fueron muy difíciles para las familias con niños y niñas en edad escolar en la zona metropolitana de Buenos Aires por dos motivos: fue la región en la que se concentraron los casos de Covid19 en ese período y en la que las normas de confinamiento fueron más estrictas y extensas (BIRGIN, 2020).

No estaban permitidas las salidas recreativas; los parques y las plazas estaban cerrados y, en la práctica, los niños y niñas debieron permanecer en sus hogares. La imposibilidad que tuvieron las infancias durante el primer trimestre de pandemia de salir a la calle es, en la historia argentina, inédita. Los adultos podían salir a comprar alimentos, remedios y demás productos de los comercios considerados “esenciales”, mientras que los niños y las niñas no tenían ninguna posibilidad de salir.

Si bien las tareas de cuidado de niños, niñas y adolescentes estuvieron incluidas entre las actividades esenciales exceptuadas de la cuarentena, en muchos casos las familias decidieron suspender por un tiempo la presencia de niñeras en la casa. Como relata Marcela¹, una entrevistada de 41 años:

Hasta mayo teníamos bastante miedo y nos parecía un riesgo que viniera la niñera a casa, porque vive lejos y tenía que tomarse tren y colectivo, así que le mantuvimos el sueldo, pero preferimos que no viniera.

La suspensión de tareas habilitadas está mediada, en este caso, por la preocupación respecto del transporte público y las posibilidades de exposición al virus en diferentes focos. Hemos encontrado, en distintos espacios y relevamientos durante 2020, que esta conclusión fue bastante frecuente en las clases medias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) durante el primer trimestre de vigencia del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO).

A partir de mayo, en la Ciudad de Buenos Aires se autorizaron las salidas recreativas de niños y niñas, primero una vez por semana, luego dos veces por semana y, finalmente, se amplió a todos los días hacia el mes de julio. En la Provincia de Buenos Aires, estas salidas no se autorizaron hasta el mes de noviembre (aunque, en muchos casos se realizaban de todos modos), cuando todo el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) pasó del régimen de aislamiento a un régimen más liviano de distanciamiento social (DISPO). En ese momento, se abrieron las zonas de juegos de parques y plazas, se habilitó el funcionamiento de los centros de compras (shopping centers, galerías comerciales y paseos de compras) y retomaron sus actividades la mayoría de los espacios recreativos.

En lo que respecta al ámbito educativo, a nivel nacional, la estrategia del Ministerio de Educación se desplegó en torno de un plan denominado Seguimos Educando, que consistió en ofrecer clases para los diversos niveles educativos a través de la televisión pública y la radio, y en crear y distribuir una serie de cuadernillos de actividades – digitales o impresos en papel – que abordaban los contenidos curriculares, con adaptaciones específicas que atendían a la coyuntura de la pandemia. Además, el portal web del Ministerio (Educ.Ar) ofrecía recursos descargables y sugerencias de actividades diaria o semanalmente. La distribución de los cuadernos impresos fue dispar a lo largo y a lo ancho del país y no hay, aún, informes concluyentes sobre la recepción de los programas educativos emitidos ni de los recursos puestos a disposición para docentes, estudiantes y familias.

La clave enunciativa de las iniciativas estatales se vinculó con la *continuidad*: Seguimos Educando era una petición de principio frente a muchas discusiones en los medios de comunicación y con algunas de las familias involucradas, se exhibieron tensiones entre la consideración de la educación virtual en pandemia como relevante y significativa

¹ Los nombres de los y las informantes han sido modificados para preservar su identidad y la de sus hijos e hijas.

y quienes creían que eso que ocurría entre mensajes de WhatsApp y clases virtuales no era equivalente a la educación de ninguna forma y con ninguna salvedad válida (DUEK, 2021). Seguimos Educando fue el nombre de las iniciativas pero, dijimos, también una forma de presentar la educación virtual en pandemia en la Argentina. Dussel (2020) caracterizó el año escolar como “en pantuflas”, ese calzado cómodo que se utiliza en el hogar pero no en los espacios públicos. Pensar la educación así supone combinar ciertas informalidades domésticas junto con las demandas de una escuela que apareció por diferentes pantallas, con distintas regularidades y vínculos. La escuela “en pantuflas” se plantea como un oxímoron: hay un requisito de aseo y de presencia para ir a la escuela que es contradictorio con la informalidad de ese calzado. Solo en un año tan particular como el 2020 podemos entender que no sólo no es un oxímoron sino que fue la única forma que la escuela encontró para continuar con el dictado de contenidos. En el próximo apartado revisaremos algunas de las formas que adquirió la educación durante la pandemia en escuelas públicas y privadas del Área Metropolitana de Buenos Aires.

Dos escenarios diferentes: escuelas públicas y privadas

La educación durante la pandemia en Argentina tuvo matices según las regiones y su situación epidemiológica, pero en términos generales la mayor parte del territorio nacional estuvo con las escuelas cerradas desde marzo hasta fines de noviembre, fecha en la cual se hicieron encuentros breves de revinculación, como ya mencionamos. En el AMBA, las escuelas no dieron clases presenciales y las estrategias de reemplazo por clases virtuales fueron muy dispares, como afirma Larghi (2020). Según tres informes que se publicaron en 2020, Narodowsky, Volan e Braga (2020), UNICEF (2020) y Observatorio de la Deuda Social Argentina, Universidad Católica Argentina (2020) el celular fue el dispositivo más utilizado en la Argentina (más del 90% de promedio de uso según diferentes fuentes) por su accesibilidad y preexistencia en los hogares para la conexión a clases virtuales y a contenidos sincrónicos y asincrónicos. En particular, se observó una desigualdad notable entre las estrategias, recursos y capacidades de las escuelas de gestión pública, por un lado, y las de gestión privada, por el otro, a favor de las segundas. Si bien existieron matices y diferencias entre instituciones particulares, propondremos una descripción que muestra las trayectorias típicas que siguieron las escuelas públicas y privadas respectivamente con respecto a la educación virtual durante la pandemia, según hemos podido reconstruir a través de la sistematización y del análisis de las entrevistas con familiares.

Las escuelas de gestión pública del AMBA tuvieron una reacción muy lenta frente al cambio de la presencialidad a la virtualidad. No hubo directivas claras ni uniformes para las escuelas por parte de las autoridades. Si bien estaban disponibles, ni la estrategia ni las propuestas de Seguimos Educando (clases a distancia y cuadernillos) fueron utilizadas por las escuelas públicas del AMBA a las que asistían los hijos de las familias entrevistadas. Por motivos diversos, las autoridades de las escuelas y los maestros a cargo no adoptaron los materiales que el Ministerio puso a disposición, no sugirieron que sus estudiantes siguieran las clases ofrecidas por televisión o radio, ni utilizaron los cuadernillos de actividades. Si bien nuestra muestra no es representativa, Schwal (2021) llegó a la misma conclusión en su análisis sobre la educación primaria y la pandemia. Según el autor, el programa gubernamental Seguimos Educando consideró a la tecnología como medio para mitigar la ausencia de presencialidad pero no consideró las desigualdades de acceso y de conectividad preexistentes.

De este modo, quedó a criterio de cada familia instar a sus hijos a que vieran o escucharan las clases que se ofrecían por los medios de comunicación públicos o a que hicieran las tareas de los cuadernillos. En el caso de las familias entrevistadas, ninguna mencionó haberlo hecho (y, podríamos agregar, tampoco lo pensaron).

En la mayoría de las escuelas públicas, durante las primeras semanas de aislamiento se enviaron algunas actividades para los alumnos utilizando fotocopias y/o archivos digitales que se les hacía llegar a los padres a través del email, las redes sociales o la mensajería instantánea. En algunos casos se crearon *blogs*, *padlets* u otros espacios en plataformas educativas virtuales, en los cuales se iban subiendo las actividades. De esta manera, se fue delineando una propuesta que se concentró en el envío de tareas, textos, videos que los estudiantes debían ver, realizar, responder desde sus hogares, con la ayuda de los familiares. Algunas escuelas sistematizaron esta propuesta y los docentes solicitaban la entrega de los ejercicios en una fecha específica, hacían devoluciones y puestas en común; en otros casos, esta dimensión fue más débil o no existió y el vínculo se transformó en un envío asincrónico de mensajes y de archivos adjuntos que no se corregían ni comentaban.

Las clases sincrónicas casi no estuvieron presentes en las escuelas de gestión pública hasta las vacaciones de invierno - las dos últimas semanas del mes de julio. Según los relatos de los padres y madres entrevistados, en la mayoría de los casos, antes de las vacaciones sólo tuvieron uno o dos encuentros virtuales por plataformas de videollamada como *Zoom*, *Meet* o *Jitsi*, que se dedicaron a la sociabilidad y a la recreación, con la lectura de un cuento o un juego interactivo.

Al término de las vacaciones de invierno, en muchas de las escuelas públicas se inició una rutina de clases sincrónicas, que en la mayoría de los casos consistió en dos o tres encuentros semanales de una hora o 90 minutos de duración, con la presencia del docente de grado y, en ocasiones, pero con menor frecuencia, con los docentes de materias especiales. La dinámica de trabajo con las materias especiales en general fue más esporádica, con un encuentro quincenal o mensual. La mamá de un niño que comenzaba la escolaridad primaria comentó la dinámica que asumió el grado de su hijo:

La maestra los dividió, creo, teniendo en cuenta los niveles de aprendizaje de la lectoescritura especialmente; armó dos grupos, entonces el *Zoom* en grupos más chicos también resultó más fácil, para los chicos de primer grado. Más las tareas de siempre semanales. También los encuentros por *Zoom* empezaron a ser más educativos, al principio habían sido más orientados a la relación social. Luego tenía también una vez cada quince días encuentro de artes, otro de educación física, también por *Zoom*, una vez por semana inglés y cada quince días junto con inglés, tecnología (Mara, mamá de Román, 6 años).

Esta organización que relata la mamá de Román es una buena síntesis de muchas otras que relevamos en las entrevistas. En promedio, según pudimos reconstruir desde la perspectiva de las familias, en las escuelas públicas se ofrecieron alrededor de tres horas semanales de clases sincrónicas, con variaciones que van desde ninguna clase hasta un máximo de cinco horas semanales.

Esta situación resume la trayectoria típica de las escuelas públicas tal como la construimos mediante los testimonios tuvo algunas variaciones. En el caso de algunas de las escuelas que mencionaron las familias entrevistadas, no se dictaron clases sincrónicas; hubo a lo sumo uno o dos encuentros más bien destinados a la sociabilidad.

En estos casos, las actividades educativas fueron exclusivamente asincrónicas organizadas a través de materiales escritos, videos o imágenes que se compartían en archivos digitales o fotocopias.

En contraste con la situación de las escuelas públicas, en el caso de las escuelas de gestión privada del AMBA verificamos que la gran mayoría comenzó desde los inicios del aislamiento a ofrecer actividades a distancia y clases sincrónicas a través de plataformas de videollamada. A las dos o tres semanas del cierre de las escuelas, la mayoría de las escuelas privadas ya estaba ofreciendo al menos dos o tres clases sincrónicas semanales; en algunos casos, dictaban clases todos los días. En varias instituciones, se decidió pagar los servicios de alguna plataforma educativa virtual como *Edmodo* o *Google Classroom*, así como también en muchos casos se adquirió el servicio pago de Zoom². Las posibilidades de acceso y de pago de plataformas electrónicas para dictar clases fueron más amplias en las escuelas privadas dado que cuentan con los pagos mensuales de las familias pero, también, por la independencia de criterio que cada escuela de gestión privada tiene (no necesitan habilitación ni una autorización para el uso de fondos por parte de las autoridades educativas). A su vez, es importante mencionar que, dado que la educación privada se *paga*, los reclamos de las familias y la demanda constante durante 2020 fue una invariante que las escuelas no pudieron desplazar: el reiterado reclamo “yo pago por un servicio, que lo brinden” – identificado por diferentes autores en relación con la educación privada (GAMALLO, 2011) – se exacerbó durante la pandemia en términos de reclamos por clases sincrónicas, seguimiento y espacios de apoyo casi cotidianos.

Con el correr de las semanas, la mayoría de las escuelas privadas sistematizó una propuesta de educación a distancia basada en clases sincrónicas y tareas a ser entregadas, con una mayor carga semanal que en las escuelas públicas. En algunas de las escuelas que analizamos para esta investigación, se ofreció la totalidad de las horas de clase a través de videollamadas; en otras, se trabajó con una reducción de la carga horaria, con pausas entre clase y clase. En promedio, las escuelas privadas ofrecieron 12 horas semanales de clases sincrónicas, a las que se sumaba la realización y entrega de tareas a través de diversas plataformas y actividades recreativas o de sociabilidad.

Dentro de las escuelas privadas cuyas estrategias pudimos reconstruir, se destacan algunas instituciones que sólo unos días después de publicado el decreto que imponía la cuarentena, ya tenía lista una plataforma de clases virtuales.

Un viernes ellos dejaron el colegio y el lunes ya tenían las clases virtuales armadas, al principio era todos los días pocas horas, pero a medida que el colegio se fue adaptando y demás, prácticamente cerca de las vacaciones de invierno tuvieron la jornada completa. Arrancaban ocho y media de la mañana hasta las doce, y la parte bilingüe a partir de las dos o tres de la tarde hasta las cinco, es decir que después de las vacaciones de invierno para ellos era como si hubieran ido al colegio normalmente sólo que por Zoom (Celia, mamá de Carla, 8 años, escuela privada).

2 La plataforma Zoom de videollamadas fue una de las preferidas para las clases virtuales durante la pandemia. En vistas de la situación crítica a nivel mundial, esta empresa ofreció un servicio gratuito de videollamadas con hasta cien usuarios conectados por un período máximo de cuarenta minutos; el servicio pago no presenta esta limitación.

No todas las escuelas privadas siguieron la estrategia de ofrecer todas las horas de clase a través de videollamadas; de hecho, se destaca la amplia variedad de formas de encarar la educación a distancia desde las instituciones privadas. En un extremo, se encuentran las instituciones que ofrecieron una experiencia con la misma carga horaria que tenían los alumnos anteriormente; en el otro extremo, algunas escuelas privadas tuvieron estrategias similares a las que encontramos en las escuelas públicas. Esto es, dos o tres encuentros de 60 o 90 minutos a la semana, con el complemento del envío de tareas para realizar en forma individual. Por ejemplo, Analía, de 39 años, madre de Benicio de 8, relataba así su experiencia:

Él tenía dos clases sincrónicas por semana de 45 minutos, una con la mitad de los compañeros de división, la otra con todo el grupo. En los otros tres días, le mandaban actividades en *classroom*, solía ser un *Word* con cinco hojas, eso nos llevaba por ahí una hora o dos según el día, porque había que completar cosas en el cuaderno, otras en la computadora. Aparte las clases especiales de música o plástica mandaban cada 15 días una actividad que había que hacer y enviar videos, o una foto de la producción. Estaba dentro de todo bastante organizado, pero obviamente sabía a poco (Analía, mamá de Benicio de 8 años, escuela privada).

Entre esos dos extremos, otras escuelas privadas ofrecieron tres o cuatro horas de clase sincrónica por día, en encuentros de corta duración. Una diferencia que se observa con respecto a las escuelas públicas es que los docentes de materias especiales, que en éstas últimas por lo general no tuvieron casi ninguna participación en clases por videollamada, sí lo hicieron en las escuelas privadas de forma regular y sostenida.

El contraste más agudo entre las escuelas públicas y las privadas se observa en la cantidad de horas de clases sincrónicas que tuvieron los estudiantes: si las escuelas públicas ofrecieron en promedio 3 horas semanales, las escuelas privadas ofrecieron 12. Siendo la relación de un a cuatro, y a lo largo de las semanas del año, considerando sólo la segunda mitad de 2020, los estudiantes de escuelas públicas tuvieron alrededor de 50 horas de clase mientras que los de escuelas privadas tuvieron 200 horas. Si bien no podemos dar cuenta de la calidad, de los contenidos, de las formas de dictado ni de los resultados que tuvieron las horas de dictado sincrónico, el contraste en tiempo de conexión es impactante.

En cuanto a la evaluación de los alumnos, hubo marchas y contramarchas, discursos contradictorios que para los padres y madres resultaron una fuente de ansiedad y de preocupación. En un comienzo, las autoridades del Ministerio de Educación afirmaron que no se evaluaría a los estudiantes, que era una etapa para aprender y no para evaluar; pero luego se plantearon instancias de cierre de boletines y los docentes se vieron presionados a evaluar a los estudiantes tanto a mitad como a final de año, informando si podían o no pasar de grado. Las formas de evaluación se vincularon con la trayectoria de los estudiantes a lo largo del año, de las entregas de tareas y su participación en las instancias sincrónicas. Las escalas de evaluación pasaron de ser numéricas a conceptuales durante la primera parte del año y se sugirió la confección de informes individuales de desempeño. Para el trimestre final se construyó una forma de evaluación cualitativa pero con cierta gradación que se ordenaba en tres categorías: “En proceso”, “Suficiente” y “Avanzado”. Con esta escala se evaluaron los conocimientos adquiridos, el seguimiento de las clases y de los materiales en escuelas públicas y privadas del país. Quienes obtuvieron “en proceso” debieron retomar las clases el 17 de febrero de 2021 para ser evaluados en relación con los contenidos específicos aún no consolidados.

Al respecto, Anijovich (2020) afirma que la evaluación en pandemia debería ser entendida, más que nunca, como oportunidad para que los estudiantes pongan en juego sus saberes, reconozcan sus logros y registren sus debilidades en un momento en el que el sistema de educación tradicional está en suspenso.

Más allá de la disparidad de experiencias, de cantidad de horas de conexión, la evaluación fue una instancia de cierre y de síntesis para muchas familias y escuelas. Para evaluar las trayectorias y experiencias en la educación virtual se reveló como una dimensión fundamental el tipo de gestión pública o privada de las escuelas. En el próximo apartado, abordaremos la cuestión del acompañamiento de la educación virtual por parte de los adultos.

Las dificultades del acompañamiento

Las familias con niños y niñas de entre 6 y 9 años que entrevistamos para esta investigación tuvieron que hacer frente al acompañamiento escolar de sus hijos. Si bien hubo situaciones laborales muy diversas entre los adultos, la gran mayoría de nuestros entrevistados sostuvo actividades de trabajo desde su hogar y/o alguno de los miembros de la pareja debió salir a trabajar fuera del hogar en forma cotidiana, por realizar tareas esenciales³.

En coincidencia con estudios previos (UNICEF, 2020), siguiendo los testimonios de los adultos, encontramos que las madres fueron las principales responsables de acompañar la escolaridad de los hijos e hijas, en particular de los más pequeños cuando hubiera más de un hijo en el hogar. De las veinte familias entrevistadas, en todas ellas las madres afirmaron que se ocuparon de ayudar a sus hijos o hijas en la educación virtual; mientras que sólo algunas de las mujeres comentaron que lo hacían en igualdad de condiciones con sus parejas. Esta distribución desigual en las tareas de cuidado es preexistente (FAUR, 2012) pero se visibilizó de forma clara durante la pandemia. El acompañamiento de la escolaridad entrañó una serie de desafíos y dificultades para los adultos: en principio, la necesidad de hacerlo al mismo tiempo y en el mismo espacio en el que muchas veces ellos o ellas se encontraban trabajando o haciendo tareas domésticas; por otro lado, la falta de saberes y destrezas específicas para acompañar el aprendizaje a distancia; como señala un informe de la Comisión de Ciencias Sociales de la Unidad Covid19, una alta proporción de adultos/as con niños/as y adolescentes a cargo considera que no posee las competencias tecnológicas necesarias (COMISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES, UNIDAD COVID19, 2020). Por último, la carencia de competencias pedagógicas y hasta de conocimientos sustantivos sobre los temas que debían explicar.

Una primera dificultad que tuvieron las familias para sostener y acompañar la escolaridad virtual se vinculó con la cuestión del espacio, la infraestructura y los dispositivos.

3 De acuerdo al Decreto 297/2020, las personas afectadas a las actividades y servicios declarados esenciales en la emergencia quedaban exceptuadas de cumplir con el aislamiento, incluyendo al personal de salud, fuerzas de seguridad, actividad meteorológica, control del tráfico aéreo, bomberos; autoridades superiores de los gobiernos nacional, provincial y municipal; personal de los servicios de justicia de turno; personal de cuidado para adultos mayores, discapacitados, niños y adolescentes; personal de los servicios de comunicación audiovisual, prensa y radiodifusión; supermercados mayoristas y minoristas, comercios de proximidad, farmacias; industrias de alimentación y su cadena productiva; servicios básicos y transporte de pasajeros, entre otras.

Los hogares tuvieron que transformarse en espacios multifuncionales en los que no sólo los chicos tomaban sus clases (a veces más de uno al mismo tiempo) sino que también los adultos realizaban sus actividades laborales con la misma conexión a internet y con menos de un dispositivo disponible por persona. Los departamentos o casas en la mayoría de las familias entrevistadas no contaban con suficientes espacios diferenciados y con aislamiento del sonido como para llevar adelante las múltiples actividades a distancia: es así que algunos entrevistados contaron que crearon nuevos “espacios de trabajo” para sí mismos y para sus hijos. Así, se improvisaron escritorios con mesas o sillones y bandejas; se reorganizó el uso del espacio de la cocina y del comedor; se compraron computadoras, tabletas, celulares y auriculares con micrófono. Pero no siempre las familias contaban con recursos para adquirir nuevos dispositivos, así es que también, en algunos casos, éstos se pidieron prestados o bien se tuvo que organizar estrictamente su uso. En el caso de Eloísa, mamá de un varón de 8 años que asistió a la escuela pública, señalaba lo siguiente:

No compramos ningún celular, me manejé toda la pandemia con mi celular, dentro de todos los inconvenientes pudimos resolver bien la situación, para que los chicos siguieran sus clases virtuales, hicieran las tareas y cosas que mandaron, nos manejamos bien con un dispositivo. Antes quizás lo usaban para jugar, en la pandemia se convirtió en algo estrictamente educativo para las clases (Eloísa, mamá de Brian de 8 años, escuela pública).

Con un solo dispositivo, la organización familiar de la conectividad estuvo a cargo de la madre que, como una directora de orquesta, tuvo que evaluar y jerarquizar demandas y necesidades de trabajo, de educación y de ocio en una sola pantalla con un tiempo diario limitado y, en general, superpuesto en las franjas de demanda.

Una segunda cuestión que aparece en la mayoría de las entrevistas es la dificultad pedagógica de los padres y madres para explicar los contenidos escolares a sus hijos. Son varios los testimonios que, entre nuestros entrevistados, dan cuenta de estas dificultades que se experimentaron con angustia e impotencia. Así, por ejemplo, reflexionaba Valeria sobre su experiencia:

Lo de matemática fue complicado porque no sabíamos bien cómo explicarle y ella había cosas que no sabía resolver y no entendíamos cómo no nos salía a nosotros... Entonces bueno, ahí nos comunicamos por mail por la maestra, mi pareja le escribió y le preguntó cómo enseñarle tal cosa, y la maestra nos respondía, así que eso todo bien (Valeria, mamá de Cleo, 8 años, escuela privada).

Como se observa, en su caso la relación con la maestra facilitó el acompañamiento y se reconoce su esfuerzo para brindar herramientas didácticas a los padres, muchas veces en comunicaciones individuales para sortear dificultades específicas. Pero, en otros casos, esto no ocurrió y los familiares manifestaron descontento con los vínculos establecidos con las o los maestros, como en el siguiente testimonio:

La relación con la maestra dejó bastante que desear, porque no contestaba demasiado, lo que eran las devoluciones con los chicos me pareció muy pobre, era muy en automático. Después de cada tarea, estuviera como estuviera siempre recibía un “bien” o “excelente” y eso era todo, no había comentarios más concretos sobre la actividad, que por ahí yo hubiese esperado que tal vez no a diario, pero sí semanal o quincenalmente se tomara el tiempo de hacer una devolución más personalizada a cada niño sobre sus avances o sus dificultades, y eso no sucedió. Podía tener errores de ortografía, mal las cuentas, que ella no lo corregía (Analía, 39 años, mamá de Benicio de 8 años, escuela privada).

La educación virtual dificultó un seguimiento más personalizado de la trayectoria de los niños y niñas, de modo que muchas veces la explicación, el apoyo y las correcciones de tareas y aprendizajes, quedaron a cargo de los padres y las madres. Este rol docente que tuvieron que asumir los adultos a cargo, según vimos en las entrevistas, se dio con más frecuencia e intensidad en el caso de los niños y niñas que acudían a escuelas públicas. En el caso de Carolina, mamá de Felicitas, de 9 años y estudiante de una escuela de gestión pública, lo recuerda de esta manera:

En un momento tenía mucha bronca por el poco compromiso docente, lo básico de las actividades, el dejar que cada uno haga lo que quiera y pueda, que todo estaba permitido... Después me puse a pensar que, en lugar de enojarme, tenía que ver todo lo otro que estaba aprendiendo. La acompañamos haciendo las actividades con ella, explicándole lo que no estaba claro y buscando otras cosas para no perder más de lo que se veía que perdían con la escuela. Entonces fomentamos su interés por la lectura comprando bastantes libros de su gusto, tomó clases de piano por Zoom, estimulamos su gusto por el dibujo dándole materiales para trabajar (Carolina, mamá de Felicitas de 9 años, escuela pública).

En el relato de Carolina se observa frustración con la propuesta de la escuela y se cuestiona la actitud de los docentes pero, al mismo tiempo, hay una reacción positiva que le permite activar otros recursos y disposiciones propios, tales como saberes, destrezas e intereses que pudo desarrollar junto con su hija durante la pandemia. Todas las iniciativas se vinculan con los recursos materiales y simbólicos con los que contaba la madre de forma previa que le permitieron vehiculizar actividades, compras y formas de acompañamiento complementarias.

Otra dificultad que aparece en algunos relatos de los padres y las madres se refiere a crisis de angustia de niños y niñas durante las clases virtuales. Frente a las clases sincrónicas, la dinámica de la videollamada presentó desafíos para todos: muchas veces los niños y las niñas tuvieron problemas para tomar la palabra. Jorgelina, madre de mellizos de 8 años contó su experiencia:

Hubo situaciones en las que se frustraron, querían hablar y la maestra no les daba la palabra o tenían apagado el micrófono y terminaron llorando en el Zoom y había que ir a intervenir, quizás la maestra ni llegaba a darse cuenta de lo que había pasado o te avisaba otra mamá porque, como los chicos estaban con auriculares, yo no escuchaba las clases pero otras mamás que tenían a los chicos con el micrófono abierto te avisaban “che, tu hijo está llorando” y ahí yo salía de una reunión para ver qué estaba pasando (Jorgelina, mamá de Julián y Nicolás, de 8 años, escuela privada).

En esta cita pueden analizarse varias dimensiones de las tareas de cuidado y de las formas posibles de acompañamiento a los más chicos. Por un lado, las dificultades para participar en las clases virtuales podían generar angustia en quienes querían hablar o preguntar algo. Los y las docentes encontraban dificultades en mirar cada uno de los cuadraditos de la pantalla y (casi adivinar) qué pasaba en cada uno de ellos. Por otro lado, los niños y niñas con auriculares se sumergían en un espacio en el que ninguno de los convivientes oía pero, en muchos casos, eran otras madres (mujeres, como mencionaba el informe citado) quienes avisaban lo que ocurría. La escena es compleja y, a la vez, sintetiza lo difícil que fue para el cuerpo docente hacer un seguimiento; para las familias, trabajar mientras que sus hijos e hijas se conectaban con el riesgo de no poder estar al tanto de algún inconveniente; para los niños y niñas hacerse escuchar, poder preguntar o comentar lo que necesitaban o querían en tiempo real. Las tareas de cuidado involucran, también, las afectivas, la contención y el acompañamiento en las frustraciones cotidianas y en las obligaciones. Y durante 2020 los adultos tuvieron que encargarse de todas a la vez mientras que sostenían sus propios trabajos, las tareas domésticas y el cuidado, en algunos casos, de adultos mayores fuera del hogar.

Por último, pero no menos importante, registramos también en los relatos de los familiares una dimensión valorada de la experiencia de la educación virtual: el comprometerse más de cerca, poder conocer la dinámica de enseñanza y observar en forma más directa los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas, apareció para muchos de los entrevistados como un emergente positivo de la pandemia. Frases como: “La pandemia nos trajo momentos familiares muy lindos “Pasamos un año juntos”, “Me involucré más con la educación de mi hija”, “Pude ver más de cerca cómo se educa mi hijo”, dan cuenta de esta dimensión. La pandemia fue también una pausa en el tiempo ajetreado de algunas familias y en ciertos casos habilitó espacios de encuentro y un conocimiento más íntimo de las dinámicas de la educación escolar.

Algunas conclusiones

A nivel nacional, el Ministerio de Educación tuvo una reacción rápida y generó una propuesta integral con clases a distancia, cuadernillos de actividades y diagramas de contenidos diarios diseñados por especialistas. Sin embargo, estas propuestas no parecen haber sido adoptadas en forma sistemática por las escuelas ni por los docentes: no encontramos referencias a ello en el universo de las familias entrevistadas y en informes preliminares y en la bibliografía citada no aparecen grandes resultados positivos de la iniciativa. A su vez, el Ministerio de Educación no ha publicado ningún informe concluyente al respecto. Dadas las limitaciones de la muestra con la que trabajamos, no es posible generalizar estos hallazgos, pero resulta sugestivo y podría ser un aspecto a indagar en futuras investigaciones.

A nivel de las escuelas y sus estrategias de educación virtual, mostramos la marcada desigualdad entre la trayectoria típica de las escuelas de gestión privada, por un lado, y la de las escuelas de gestión pública, por el otro. Así, vimos que las escuelas privadas en general tuvieron un comienzo más rápido de la propuesta de educación virtual, que utilizaron múltiples recursos tales como plataformas, envío de actividades y clases sincrónicas; que lograron ofrecer una cantidad mayor de horas semanales y que establecieron un diálogo más fluido entre directivos, docentes y familias. Las escuelas públicas en su mayoría demoraron en generar una propuesta de educación virtual, dispusieron de menores recursos, dieron menos horas de clase y tuvieron más dificultades para gestionar la relación entre institución, docentes y familias.

En cuanto al acompañamiento familiar de la educación virtual, registramos dificultades diversas: carencias de espacio, dispositivos y conectividad; problemas para conciliar el trabajo de los adultos, las tareas domésticas y el acompañamiento; falta de saberes pedagógicos para explicar las tareas; respuestas insuficientes por parte de las escuelas y/o de los docentes; ansiedad y angustia por parte de los niños y las niñas frente a la educación virtual. Sin embargo, también observamos un aspecto valorado positivamente: la cercanía y la posibilidad de conocer más de cerca las dinámicas de trabajo de los docentes y/o de las escuelas elegidas para los hijos e hijas.

La pandemia sin dudas reprodujo y agravó las desigualdades preexistentes entre las escuelas de gestión pública y las de gestión privada. Este es un aspecto que necesitamos explorar con mayor profundidad, que despierta interrogantes y preocupaciones y que, sobre todo, requiere de intervenciones urgentes en la forma de políticas públicas diseñadas para mitigar y revertir estos procesos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANIJOVICH, R. ¿Cómo sabemos que nuestros estudiantes están aprendiendo? In: MAGGIO, M. et al. (Org.). **Bitácora de Cuarentena, para docentes y pedagogues**. Buenos Aires, Argentina – São Paulo, Brasil: 2020, p. 112-131.

ARGENTINA. Decreto n° 297-2020, de 20 de marzo de 2020. Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. **Boletín Oficial de la República Argentina**, Buenos Aires: Poder Ejecutivo Nacional, n. 34.334 - Primera Sección, p. 3-7, 2020.

BIRGIN, A. Educación en cuarentena. Entrevista concedida a David Añazc. In: MAGGIO, M. et al. (Org.). **Bitácora de Cuarentena, para docentes y pedagogues**. Buenos Aires, Argentina – São Paulo, Brasil: 2020, p. 20-31.

COMISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIDAD CORONAVÍRUS COVID19, 2020. Informe del 20 de abril de 2020. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – CONICET. Disponible en: <https://www.conicet.gov.ar/la-comision-de-ciencias-sociales-de-la-unidad-covid-19-relevo-los-alcances-de-los-primeros-dias-de-cuarentena/>. Acceso en: 15 de mayo de 2020.

DUEK, C. La educación virtual en Argentina: límites y posibilidades de la educación en el contexto de la Pandemia 2020. **Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, Dossiê Vida Cotidiana, Emoções e Situações Limites: viver em um contexto pandêmico, João Pessoa, v. 20, n. 58, p. 127-138, abril 2021.

DUSSEL, I. La clase en pantuflas: reflexiones desde la excepcionalidad. In: MAGGIO, M. et al. (Org.). **Bitácora de Cuarentena, para docentes y pedagogues**. Buenos Aires, Argentina – São Paulo, Brasil: 2020, p. 46-64.

FAUR, L. **El cuidado infantil en el siglo XXI**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2012.

GAMALLO, G. Mercantilización del bienestar: hogares pobres y escuelas privadas. **Revista de Instituciones, Ideas y Mercados**, n. 55, p.189-233, 2011.

GLASER, B.; STRAUSS, A. **The discovery of Grounded Theory**. New York: Ed. Aldine Publishing Company, 1969.

GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES. **Documento sobre evaluación, acreditación y promoción durante el período 2020-2021**. Disponible en: <<https://www.buenosaires.gob.ar>>. Acceso en: 10 de febrero de 2021.

KRÜGER, N. La segmentación educativa argentina: reflexiones desde una perspectiva micro y macro social. **Páginas de Educación**, v. 5, n.1, p. 137-156, 2012.

LARGHI, B. S. Condiciones sociales para la continuidad pedagógica en tiempos de pandemia: conocimientos movilizados por el Programa Conectar Igualdad en Argentina. **Revista Latinoamericana de Economía y Sociedad Digital**, Centro de Estudios de Telecomunicaciones de América Latina, n. 1, p. 4-29, 2020.

NARODOWSKY, M., VOLAN, V.; BRAGA, F. **La educación argentina durante la pandemia de COVID-19: un estudio sobre la situación de familias y alumnos durante el aislamiento**. Buenos Aires: Universidad Torcuato di Tella, 2020.

OBSERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA – UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA. **Efectos del ASPO-COVID-19 en el desarrollo humano de las infancias argentinas**. Informe de Avance, diciembre de 2020. Disponible en: <https://www.observatoriosocial.com.ar/biblioteca/material-de-consulta/432-efectos-del-aspo-covid-19-en-el-desarrollo-humano-de-las-infancias-argentinas>. Acceso en: 10 de febrero de 2021.

SCHWAL, M. Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina. **Revista Andina de Educación**, Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador, v.1, n. 4, p. 5-10, 2021.

TRUCCO, D. **Educación y desigualdad en América Latina**. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Naciones Unidas, 2014. Disponible en: <http://repositorio.minedu.gob.pe/>. Acceso en: 10 de marzo de 2014.

UNICEF. **Encuesta COVID-19. Percepciones y actitudes de la población Impacto de la pandemia en hogares con niños, niñas y adolescentes. Informe sectorial de educación**, 2020. Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/media/8036/file>. Acceso en: 10 de febrero de 2021.

RESUMEN En este trabajo nos proponemos caracterizar las formas que asumió la educación en la Argentina durante la pandemia para explorar las alternativas y las maneras en que el cuerpo docente se vinculó con sus estudiantes desde la perspectiva de las familias. La hipótesis que organiza el presente trabajo es que las experiencias de la educación virtual durante la pandemia reproducen y agravan las desigualdades preexistentes respecto al seguimiento, atención, organización y adaptación de las escuelas a la educación virtual. Para esta investigación realizamos veinte entrevistas semiestructuradas con padres y madres de niños y niñas de entre seis y nueve años, cuyos hijos asisten a escuelas de gestión pública y privada en el Área Metropolitana de Buenos Aires. Indagamos acerca de sus percepciones sobre la educación a distancia durante la pandemia y relevamos las formas de acompañamiento por parte de los padres y madres, así como las dificultades de este proceso.

Palabras clave: pandemia, educación virtual, familias, Argentina, desigualdades.

**Infância, educação e a pandemia:
a experiência das famílias em Buenos Aires (Argentina)**

RESUMO Neste trabalho, propomos caracterizar as formas que a educação na Argentina assumiu durante a pandemia para explorar as alternativas e as maneiras como o corpo docente se articulou com seus alunos na perspectiva das famílias. A hipótese que organiza este trabalho é que as experiências de educação virtual durante a pandemia reproduzem e agravam as desigualdades pré-existentes quanto ao acompanhamento, atendimento, organização e adaptação das escolas à educação virtual. Para esta pesquisa, realizamos vinte entrevistas semiestructuradas com pais de meninos e meninas de seis a nove anos, cujos filhos frequentam escolas públicas e privadas de administração na Área Metropolitana de Buenos Aires. Inquirimos sobre suas percepções sobre a educação a distância durante a pandemia e levantamos as formas de acompanhamento pelos pais, bem como as dificuldades desse processo.

Palavras-chave: pandemia, educação virtual, famílias, Argentina, desigualdades.

**Childhood, education and the pandemic:
the experience of families in Buenos Aires (Argentina)**

ABSTRACT In this work, we propose to characterize the forms that education assumed in Argentina during the pandemic in order to explore the alternatives and forms in which the teachers were linked with their students, from the perspective of the families. The hypothesis that organizes this work is that the experiences of virtual education during the pandemic reproduce and aggravate the pre-existing inequalities regarding the monitoring, care, organization and adaptation of schools to virtual education. For this research, we conducted twenty semi-structured interviews with parents of boys and girls between the ages of six and nine, whose children attend public and private schools in the Metropolitan Area of Buenos Aires. We inquired about their perceptions on virtual education during the pandemic and the forms of accompaniment sustained by parents, as well as the difficulties of this process.

Keywords: pandemic, virtual education, families, Argentina, inequalities.

DATA DE RECEBIMENTO: 14/03/2021

DATA DE APROVAÇÃO: 09/11/2021



Marina Moguillansky

Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina e Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/CONICET con sede en la Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Buenos Aires, Argentina. Es Magíster en Sociología de la Cultura (UNSAM) y Licenciada en Sociología (UBA).

E-mail: mmoguillansky@gmail.com



Carolina Duek

Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina e Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, Buenos Aires, Argentina. Es Magíster en Comunicación y Cultura (UBA) y Licenciada en Ciencias de la Comunicación. Es profesora de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA).

E-mail: duekcarolina@gmail.com