

La desigualdad socio económica de los hogares y el proceso de continuidad pedagógica en tiempos de confinamiento.

Noroeste Argentino. Año 2020<sup>1</sup>

*The socioeconomic inequality of households and the process of pedagogical continuity in times of confinement. Argentine Northwest. Year 2020*

Daniel Esteban Quiroga<sup>2</sup>, José Alberto Yuni<sup>3</sup>, Cecilia Evangelina Meléndez<sup>4</sup> Y Luisa Maria Salazar Acosta<sup>5</sup>

---

 Daniel Esteban Quiroga  
[danielestebanquiroga@gmail.com](mailto:danielestebanquiroga@gmail.com)  
Instituto Regional de Estudios Socio-  
Culturales (IRES) Consejo Nacional de  
Investigaciones Científicas y Técnicas  
(CONICET) Universidad Nacional de  
Catamarca (UNCA), IRES – CONICET –

UNCA / Facultad de Humanidades  
(FHUMA) – Universidad Nacional  
de Catamarca – (UNCA)

 José Alberto Yuni  
[joseyuni@gmail.com](mailto:joseyuni@gmail.com)  
Instituto Regional de Estudios Socio-  
Culturales (IRES) Consejo Nacional

---

<sup>1</sup> Este artículo forma parte de la investigación La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/pospandemia y del informe técnico sobre el derecho a la educación, La continuidad pedagógica durante el ASPO 2020 en las escuelas rurales, ganador de la convocatoria Promoción del uso de las bases de datos publicadas por la Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación.

<sup>2</sup> Profesor de Historia por la Universidad Nacional de Catamarca. Es Magíster y Doctor en Demografía por la Universidad Nacional de Córdoba. Es docente adjunto en Problemática Latinoamericana y Americana III en la Facultad de Humanidades de la UNCA. Es Director de la Especialización en Estadística Aplicada de la Universidad Católica de Salta. Dirige proyectos de extensión e investigación y posee publicaciones acerca de temáticas educativas, desigualdades, Vulnerabilidad, fuentes de datos y sociodemográficas sobre la región del Noroeste argentino.

<sup>3</sup> Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (Universidad de Granada, España). Magister Scientia en Metodología de la Investigación Científica. Investigador Principal del CONICET. Profesor Titular concursado de Pedagogía y Teorías Contemporáneas de la Educación en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNCa. Profesor del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Villa María. Director del Instituto Regional de Estudios Socioculturales (IRES–CONICET/UNCA). Coordinador del Grupo de Investigación Estudios Regionales sobre educación, políticas y subjetividades

<sup>4</sup> Doctora en Ciencias Humanas, Mención Educación. Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora Adjunta de Política Educativa y Metodología de la Investigación II en la carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca. Investigadora asistente de CONICET. Integrante del Grupo de Estudios Regionales sobre Educación, Políticas y subjetividades radicado en el IRES.

<sup>5</sup> Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Salta. Es Magíster y Doctora en Demografía por la Universidad de Córdoba. Es docente adjunta de Metodología de la investigación en la Facultad de Humanidades y Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la UNSa. Es docente y responsable de investigación en la Facultad de Economía y Administración de la Universidad Católica de Salta. Dirige proyectos de extensión e investigación y posee publicaciones acerca de temáticas educativas y sociodemográficas sobre la región del Noroeste argentino.

*de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Universidad Nacional de Catamarca (UNCA) IRES – CONICET – UNCA / Universidad Nacional de Villa María (UNVM)*



Cecilia Evangelina Meléndez

[ceciliamelendez.unca@gmail.com](mailto:ceciliamelendez.unca@gmail.com)

*Instituto Regional de Estudios Socio–Culturales (IRES) Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Universidad Nacional de Catamarca (UNCA), IRES – CONICET – UNCA / Facultad de Humanidades (FHUMA) – Universidad Nacional de Catamarca – (UNCA)*



Luisa Maria Salazar Acosta

[salazarluisamaria@gmail.com](mailto:salazarluisamaria@gmail.com)

*Grupo de Estudios Socio–Demográficos (GREDES) Universidad Nacional de Salta (UNAS) GREDES – UNSa*

#### Itinerarios educativos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN-e: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

núm. 20, e0065, 2024

[revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar](mailto:revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar)

Recepción: 18 de agosto de 2023

Aceptación: 13 de diciembre de 2023

DOI:<https://doi.org/10.14409/ie.2024.20.e0065>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

**Resumen.** La presente comunicación tiene el propósito de analizar la interrelación entre la desigualdad socioeconómica y el proceso de continuidad pedagógica mediante un estudio descriptivo–comparativo que tiene como fuente de información dos bases de datos: 1) la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica, relevada en julio del año 2020, por el Ministerio de Educación de la Nación, a través de la

Secretaría de Evaluación e Información Educativa; y 2) la Encuesta a Hogares, desarrollada entre el 18 de junio y el 3 de julio del 2020, del Ministerio de Educación de la Nación en conjunto con el Programa de Educación de UNICEF Argentina. Para el tratamiento de los datos se utilizó el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Con el cual se aplicaron filtros para seleccionar el área geográfica que interesa a la investigación, se obtuvieron frecuencias y cruces de los datos que se analizaran. Los resultados revelan que los establecimientos educativos del NOA registran altos niveles de continuidad pedagógica. Sin embargo, la disponibilidad de recursos tecnológicos afectó principalmente a los hogares de alta vulnerabilidad socioeconómica.

**Palabras clave:** desigualdad, continuidad pedagógica, confinamiento, NOA

**Abstract.** *The purpose of this communication is to analyze the relationship between socioeconomic inequality and the pedagogical continuity process through a descriptive–comparative study that has two databases as a source of information: 1) the National Evaluation of the Pedagogical Continuity Process, surveyed in July 2020, by the Ministry of Education of the Nation, through the Secretariat of Educational Evaluation and Information; and 2) the Household Survey, carried out between June 18 and July 3, 2020, by the National Ministry of Education in conjunction with the UNICEF Argentina Education Program. For data processing, the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) program was used, with which filters were applied to select the geographical area that interests the investigation, frequencies and crossings of the data that will be analyzed. The results reveal that the schools of the NOA register high levels of pedagogical continuity. However, the availability of technological resources mainly affected households with high socioeconomic vulnerability.*

**Keywords:** *inequality, pedagogical continuity, confinement, NOA*

## 1. INTRODUCCION

La presente investigación se desarrolla en base al procesamiento de datos suministrados por la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica, relevada en julio del año 2020, por el Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa; y la Encuesta a Hogares, desarrollada entre el 18 de junio y el 3 de julio del 2020, como resultado de una alianza entre el Ministerio de Educación de la Nación con el Programa de Educación de UNICEF Argentina.

A lo largo de esta exploración se presentarán hallazgos y resultados obtenidos al analizar algunas variables en el proceso de continuidad pedagógica como: la responsabilidad de organizar las actividades, la frecuencia y los medios de comunicación con estudiantes, las dificultades que encontraron estudiantes y sus familias para seguir las propuestas de continuidad ideadas por las escuelas y docentes, los servicios que tuvieron continuidad en las escuelas, etc. Pero también en este estudio descriptivo-comparativo, para dar cuenta de la interrelación entre vulnerabilidad socioeconómica y continuidad pedagógica, se buscará identificar patrones y tendencias analizando las variables: nivel de vulnerabilidad del hogar, situación educativa, realización de las tareas escolares, colaboración con las tareas del hogar y el cuidado de los hermanos, percepción de AUH y del IFE, disponibilidad de computadora, acceso y tipo acceso a internet en el hogar.

Los hallazgos resaltan las desigualdades en el acceso a la educación y la necesidad de garantizar igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, sin importar su ubicación o situación socioeconómica. Para este fin es esencial implementar políticas que aborden estas brechas, como mejorar la conectividad en áreas rurales, proveer recursos educativos adecuados y brindar apoyo a las familias en el acompañamiento escolar.

Al abordar la continuidad pedagógica en contextos rurales, partimos de reconocer que nuestra muestra está atravesada por una situación de desigualdad territorial preexistente. El enfoque territorial corresponde con el giro espacial desarrollado a partir de la década del noventa, momento en que aparece lo territorial como una dimensión más problematizada. Desde la perspectiva crítica (Haesbaert, 2004, 2021; Mançano Fernandes, 2009), se otorga una acepción más general a la noción de territorio, en tanto implica apropiación, ejercicio de dominio y control de una porción de superficie terrestre, pertenencia y proyectos de una sociedad. López-Chávez (2020) sostiene que el territorio es una dimensión clave al analizar la desigualdad, y que el mismo debe ser tomado no solo en su dimensión espacial, sino también, en la confluencia de dimensiones materiales y simbólicas. La autora indica que «el territorio, como fuente receptora de desigualdades, influye sobre el sistema de oportunidades que potencia, o bien deteriora el bienestar de las personas.» (6).

Incorporar el componente territorial permite comprender la magnitud de las diferencias y ausencias en el desarrollo de la vida social y en el ejercicio de los derechos de las personas, esto se expresa en los niveles de ingresos, el acceso a recursos productivos, educación, salud, trabajo digno, protección social y espacio de participación (CEPAL, 2016). La desigualdad en relación con esta dimensión se muestra entre áreas rurales y urbanas, puntualmente en las posibilidades de acceso a educación y acceso a servicios básicos de calidad localizados con disparidad en el territorio. Estas diferencias constituyen situaciones de segregación cuando los ciudadanos no logran gozar de derechos por el lugar en que residen, independientemente de sus capacidades o aptitudes. Vinculado a lo anterior, la exclusión social describe una situación de carácter estructural definida por la escasez crónica de oportunidades y de acceso a servicios básicos de calidad.

## 2. REVISION DE ANTECEDENTES: ESCUELA Y HOGARES DURANTE EL CONFINAMIENTO

En el campo de la educación, la desigualdad se define por la distribución de oportunidades educativas y sociales entre diferentes grupos de la población, en términos de acceso, calidad y resultados educativos (Reimers, 2000; Fernández Sánchez, Pérez Vera, & Sánchez Herrera, 2021; Muñoz Moreno & Lluch Molins, 2020). Pero también, puede entenderse como la ausencia de acceso equitativo a la educación y

a los recursos educativos, puede estar vinculada a diversos factores como el nivel socioeconómico, cultural, en este caso, por el contexto de la ubicación geográfica. Esta desigualdad puede manifestarse en diversas formas, como la limitación en el acceso a recursos educativos, la falta de formación de las familias para brindar apoyo educativo, la discriminación y la segregación en las escuelas (Serrano Díaz, Aragón Mendizábal, & Mérida Serrano, 2022; Muñoz Moreno & Lluch Molins, 2020).

El tratamiento de las desigualdades educativas en el país fueron abordadas desde los conceptos de discriminación (Braslavsky, 1985), segregación (Kruger, 2015) y fragmentación educativa (Tiramonti, 2004), entre otros. Una de las principales tensiones para la implementación de la obligatoriedad del nivel secundario en el país son las marcadas asimetrías y desigualdades territoriales entre las distintas regiones. Dussel (2004) indica que un indicador persistente de la desigualdad educativa es la desigualdad político-territorial entre las provincias. Steinberg, Centralago y Gatto (2011) sostienen que en la Argentina el marco normativo no fue suficiente para asegurar el derecho a la educación para todos, en el marco de las altas disparidades sociales y económicas entre jurisdicciones y al interior de las mismas, debido a un proceso histórico en el que se conformó un país con capacidades productivas concentradas geográficamente. Kessler (2014) expresa que la desigualdad debe ser analizada a partir de sus distintas dimensiones y dinámicas internas una de sus aristas relevantes es la dimensión territorial. En la educación, considerada por el autor sinónimo de bienestar de la población, la desigualdad se expresa por la conjunción de carencias en el hogar, y en las instituciones educativas que para el caso de las comunidades rurales son comunes.

La pandemia por COVID-19 profundizó la segmentación, especialmente la socioeconómica y territorial, y especialmente las escuelas rurales debieron sostener la vinculación con sus estudiantes mediante redes y estrategias comunitarias. Las investigaciones sobre desigualdad muestran la existencia de estas estrategias, pujas, luchas y resistencias de quienes son empujados a la exclusión. Aún en las geografías de la exclusión (Grinberg y Giovine, 2020), existen pujas por parte de los estudiantes y familias para encontrar un lugar en la escolaridad y por parte de los docentes por hacer de la escuela un espacio de democratización (Grinberg, 2022). Los trabajos desde la noción de tramas interactorales (Giovine, Garino y Correa, 2022) y funcionamiento territorial de lo socioeducativo (Giovine, Martignoni y Correa, 2019) dan cuenta de las estrategias y tensiones que se conforman entre actores políticos, comunitarios, equipos de gestión y organizaciones sociales, entre otros, para poner en acto políticas de inclusión educativa en contextos de crisis y desfavorables. Analizar estas imbricaciones en la actualidad y de acuerdo a las características geográficas y socio-demográficas implica dar cuenta de las dinámicas que se emplazan en todos los niveles de la escala espacial (Grinberg, 2022).

Existen dimensiones de desigualdad en la educación, que incluyen la brecha digital, económica y social. La brecha digital se refiere a la falta de acceso a la tecnología y los recursos, como computadoras e internet, lo cual limita el acceso a la educación en línea. La brecha económica se refiere a la falta de recursos financieros para acceder a la educación y a los recursos educativos. Por otro lado, la brecha social se refiere a las disparidades en el acceso a la educación y las oportunidades educativas basadas en el origen socioeconómico y cultural (Díez Gutiérrez & Gajardo Espinoza, 2021; Muñoz Moreno & Lluch Molins, 2020; Nivelá Cornejo, Molina Villacís, & Campos Vera, 2020).

La crisis ocasionada por la pandemia de COVID-19 tuvo un impacto en la ampliación de la brecha educativa. Las familias más desfavorecidas social y económicamente han enfrentado mayores dificultades para seguir la educación virtual durante la pandemia debido a la falta de acceso a medios tecnológicos, evidenciando una dificultad para proporcionar apoyo a sus hijos. Además, los estudiantes con bajo rendimiento muestran menos interés en hacer sus tareas y están menos motivados para completarlas, lo que agrava aún más las desigualdades educativas (Hortigüela Alcalá, Pérez Pueyo, López Aguado, Manso Ayuso, & Fernández Río, 2020).

Las desigualdades en el aprendizaje durante la pandemia de COVID-19 estuvieron determinadas en gran medida por la diferencia entre contextos de aprendizaje, la variación en los resultados de la continuidad entre escuelas (Reimers, 2000). En este contexto las posibilidades de continuidad pedagógica se determinan en función de las características familiares (ingresos, nivel de logro educativo)

y características escolares (nivel educativo, titularidad) (Serrano Díaz, Aragón Mendizábal, & Mérida Serrano, 2022).

Estudios que abordaron este periodo indican que, desde la perspectiva de los profesores, las familias tienen poco o ningún conocimiento sobre el modelo de enseñanza virtual. Sin embargo, la mayoría de las familias considera que la comunicación con la escuela sobre el modelo de educación virtual durante el confinamiento ha sido adecuada o muy buena, y valora positivamente la comunicación con los docentes (Hortigüela Alcalá, Pérez Pueyo, López Aguado, Manso Ayuso, & Fernández Río, 2020).

La metodología empleada en las investigaciones sobre este período presenta limitaciones que pueden afectar la validez y generalización de los resultados, como por ejemplo: el tamaño de las muestras, relativamente pequeñas, que limita la representatividad de los resultados; estudios que se enfocan en el proceso educativo durante el confinamiento por COVID-19 en algunas instituciones educativas, que impide la generalización de los resultados; y gran parte de los estudios se basa en un enfoque cuantitativo utilizando un cuestionario con alternativas de respuesta, que no profundiza en los datos obtenidos ni explora las percepciones y experiencias de las personas (Tua, 2021).

### **3. ELEMENTOS METODOLOGICOS**

La investigación de la que se desprende este trabajo es un estudio descriptivo-comparativo, para este recorte se procesaron los datos de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (ENPCP), para conocer la respuesta del sistema educativo argentino en el contexto del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO). Para ellos se aplicó una encuesta en línea y telefónica que combinó opciones de respuestas múltiples y preguntas abiertas, a una muestra aleatoria de docentes, representativa de la educación obligatoria del país, compuesta por 21.471 docentes: 2.137 de jardín de infantes, 10.217 de primario y 9.117 de secundario, de los cuales 15.716 son del sector estatal y 5.755 del sector privado. Del total 18.653 corresponden al ámbito urbano y 2.818 al rural. Los encuestados son representativos de los 760 mil docentes de la educación obligatoria de todo el país. La tasa de respuesta fue del 92%.

Para dar cuenta de la situación de las familias y cómo estas particularidades pudieron haber afectado la continuidad pedagógica, se procesaron los datos de la encuesta a hogares desarrollada en una alianza estratégica entre el Ministerio de Educación de la Nación y el Programa de Educación de UNICEF Argentina. En este caso el objetivo fue conocer el contexto familiar y comunitario en el que se desarrollaba la continuidad pedagógica y caracterizar la situación educativa de niños, niñas y adolescentes de 4 a 19 años. El estudio se realizó sobre la base de una encuesta telefónica, respondida por 2.658 adultos y 965 adolescentes. El diseño muestral logra representatividad a nivel de cada región educativa y de cinco dominios de estimación: nivel inicial, nivel primario estatal, nivel primario privado, nivel secundario estatal y nivel secundario privado (Secretaría de Evaluación e Información Educativa & UNICEF, 2020).

Para distinguir la situación de los hogares, en el procesamiento de los datos se define el nivel de vulnerabilidad teniendo en cuenta la pérdida de empleo de algún trabajador perteneciente al hogar durante el ASPO, el cobro del Ingreso Familiar de Emergencia (IFE) y el tipo de acceso a Internet en el hogar.

El tratamiento de los datos se realizó con el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), las bases de datos cuentan con dos variables de ponderación: una variable de ponderación preliminar (*pondera\_preliminar*) y una de ponderación definitiva (*pondera\_definitiva*). En esta investigación se activará esta última, ya que presenta ajustes en la consistencia de los datos.

### **4. LA CONTINUIDAD PEDAGOGICA DURANTE EL CONFINAMIENTO**

Al momento del relevamiento de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (ENCP) la casi totalidad de los establecimientos primarios y secundarios, en el ámbito urbano y rural relevados (99.90 %), disponían de una propuesta pedagógica de continuidad. El 85% de las escuelas

primarias mantuvieron contacto con las familias más de una vez a la semana y el 10,6% pudo hacerlo por lo menos una vez en ese tiempo. Prueba de la enorme tarea que desplegó la escuela como institución, durante el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), al mantener una comunicación regular con sus estudiantes, el objetivo fue sostener el vínculo pedagógico, crucial para evitar la deserción escolar.

Entre las razones que enuncian los directivos respecto a la imposibilidad de comunicarse con estudiantes y familias se destaca la situación de las escuelas de zonas rurales por el problema de la accesibilidad física a la institución, así como la falta de conectividad. Otras situaciones se vinculan a que los docentes y/o directivos no viven en el mismo lugar y por las restricciones a la circulación no podían llegar a su lugar de trabajo. Las respuestas revelan que las escuelas rurales priorizaron la comunicación con los padres, tanto para la realización de tareas pedagógicas como para la reorganización de los servicios escolares, especialmente la alimentación. Los medios utilizados por las escuelas primarias de la región para comunicarse con sus estudiantes durante la primera fase del ASPO se destaca la comunicación a través de aplicaciones de mensajería de textos (40%) y llamadas por teléfono celular (28,69%) (Tabla 1). En el caso de las escuelas rurales la comunicación por mensajes de texto fue (50,98%) y llamada por teléfono celular (31,95%).

TABLA 1.

Medios por los que se comunicó con las/os alumnas/os y sus familias durante este período por nivel y ámbito. Región NOA. Año 2020.

	Total	Nivel Primario		Total	Nivel Secundario	
		Urbano	Rural		Urbano	Rural
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Llamada por teléfono fijo	4,29	5,18	1,53	0,87	0,36	0,78
Llamada por teléfono celular	28,69	27,63	31,95	11,34	17,27	12,40
Correo electrónico/mail	6,70	8,52	1,09	18,11	10,07	16,67
Mensajes de texto por teléfono celular (SMS, WhatsApp, etc.)	40,00	36,43	50,98	31,73	49,28	34,88
Redes sociales: Facebook/Twitter/Instagram	2,04	2,27	1,31	4,88	5,40	4,97
Plataforma creada por la escuela (Blog de la escuela o del docente, grupo de Facebook o similares)	3,00	3,69	0,88	7,80	4,32	7,17
Plataforma educativa /campus virtual (Google Classroom, Edmodo, Xhendra, Fígaro, Moodle)	3,91	4,90	0,88	13,78	7,19	12,60
Plataforma para reuniones virtuales (Zoom, Hangout, Jitsi, etc.)	7,02	8,81	1,53	9,92	3,60	8,79
Radio comunitaria/repetidora local de radio	1,55	0,78	3,94	0,39	1,44	0,58
Otro	2,79	1,78	5,91	1,18	1,08	1,16

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta a equipos docentes de primaria y secundaria – Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

En el nivel secundario los mensajes de texto son el principal medio, en segundo lugar aparecen los correos electrónicos (18,11%), el ámbito urbano conserva los mismos canales de comunicación que el nivel primario, pero en las escuelas rurales los mensajes de texto por teléfono celular (SMS, WhatsApp, etc.) adquieren mayor importancia (Tabla 1).

En las escuelas rurales los medios que requerían conectividad fueron menos utilizados. En las respuestas abiertas declaran que las visitas a los domicilios de los estudiantes eran de carácter regular e implicaron a directivos y docentes. Por su parte, en las escuelas de ámbito urbano el mayor acceso a conectividad y entornos digitales tales como plataformas para reuniones o plataformas educativas permitieron sostener la comunicación a través de correo electrónico y redes sociales con sus estudiantes. En cambio, en las escuelas rurales de menor complejidad institucional la utilización de esos medios es mínima. Estas diferencias en los medios a través de los cuales las escuelas pudieron sostener la propuesta de continuidad pedagógica revelan el peso de la brecha digital entre escuelas del ámbito urbano y rural.

En cuanto a las dificultades que encontraron los docentes en sus estudiantes para seguir las propuestas de trabajo, en el nivel primario se destacan las limitaciones o falta de conectividad a Internet (17,51%) y el acceso o falta de recursos electrónicos (16,11%), ambas condiciones se acrecentaron en las escuelas

rurales registrando un 19,73% para la primera característica y un 17,35% para la segunda. En el nivel secundario se presentan estas mismas particularidades, solo que aquí aparecen categorías como: falta de conocimientos de las familias para ayudarlos/as en sus tareas y las dificultades socioeconómicas (alimentación, vivienda, etc.). Debemos destacar que estas categorías se profundizan en las escuelas secundarias del ámbito rural en que las escuelas secundarias no cuentan con una histórica presencia, por lo que las personas adultas presentan menores niveles de escolarización secundaria.

Por otra parte, en cuanto a los servicios que brinda la escuela, podemos observar que solo el 46,03% de las instituciones primarias pudieron mantener el servicio de alimentación con asistencia de los alumnos al comedor escolar durante el ASPO, con una suspensión aún mayor en las escuelas urbanas ascendiendo a un 65,46%, de este nivel ubicadas en el ámbito rural. En el nivel secundario un poco más de escuelas pudieron mantener el servicio alimentario (51,37%), principalmente en el ámbito rural que registró un 54,65%.

TABLA 2.

Dificultades que encontraron los/as alumnos/as y sus familias para seguir su propuesta de trabajo por nivel y ámbito. Año 2020. Región NOA.

	Total	Nivel Primario		Total	Nivel Secundario	
		Urbano	Rural		Urbano	Rural
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Poca experiencia en el uso de recursos electrónicos y digitales con fines pedagógicos	11,66	11,71	11,56	9,87	10,13	9,05
Dificultades socioeconómicas.	9,16	9,30	8,84	10,72	10,67	10,86
Limitaciones en el acceso o falta de recursos electrónicos.	16,11	15,57	17,35	17,37	17,35	17,41
Limitaciones o falta de conectividad a Internet	17,51	16,56	19,73	18,35	18,34	18,38
Falta de tiempo de las familias para ayudarlas/os en sus tareas	11,15	11,67	9,95	7,73	7,40	8,77
Falta de conocimientos de las familias para ayudarlos/as en sus tareas.	13,02	12,18	14,97	10,35	9,64	12,53
Ausencia de adultos que acompañen	6,18	6,53	5,36	7,60	7,26	8,64
Dificultades en la organización de los horarios familiares para el estudio o la comunicación con las y los docentes	7,94	8,64	6,29	6,99	7,31	5,99
Situaciones de violencia en el hogar	0,69	0,80	0,43	1,22	1,35	0,84
Problemas de salud de la/el alumna/o y/o sus familiares	2,40	3,03	0,94	3,53	4,08	1,81
Pérdida de comunicación con el/la docente	3,60	3,57	3,66	5,46	5,47	5,43
Ninguna, no existieron mayores dificultades	0,28	0,26	0,34	0,03	0,04	0,00
Ninguna, no existieron mayores dificultades	0,00	0,00	0,00	0,20	0,27	0,00
Otro	0,31	0,18	0,60	0,58	0,67	0,28

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta a equipos docentes de primaria y secundaria – Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Por otra parte, en cuanto a los servicios que brinda la escuela, podemos observar que solo el 46,03% de las instituciones primarias pudieron mantener el servicio de alimentación presencial durante el ASPO, con una suspensión aún mayor en las escuelas urbanas ascendiendo a un 65,46%, de este nivel, ubicadas en el ámbito rural (Tabla 3). En el nivel secundario un poco más de escuelas pudieron mantener el servicio alimentario (51,37%), principalmente en el ámbito rural que registró un 54,65%.

TABLA 3.

Servicio de alimentación con asistencia de las alumnas y los alumnos al comedor, durante el período de aislamiento social, preventivo y obligatorio por región. Región NOA.

	Total	Nivel Primario		Total	Nivel Secundario	
		Urbano	Rural		Urbano	Rural
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Sí	46,03	34,54	48,15	51,37	43,40	54,65
No	53,97	65,46	51,85	48,63	56,60	45,35

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta a equipos directivos de primaria y secundaria – Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

Por último, la suspensión de la presencialidad de las clases no implicó el cierre total de los establecimientos. Las escuelas de nivel primario en la región dieron continuidad en el espacio institucional a otras actividades y servicios, por ejemplo, la entrega de cuadernillos/material educativo impreso (36,95%) y la entrega de bolsones de mercadería/productos de necesidades básicas (33,60%) (Tabla 4). Estas características varían según el ámbito en el que se encuentra la escuela, en la ruralidad la entrega de cuadernillos o material impreso asume una mayor importancia, mientras que en las escuelas urbanas la relación familias/comunidad por necesidades administrativas aparece como segunda actividad importante desarrollada.

Asimismo, en las escuelas del nivel secundario las principales actividades estuvieron relacionadas con entrega de cuadernillos/material educativo impreso, la atención a familias/comunidad por necesidades administrativas y con la asistencia en la escuela a alumnos/as sin conectividad/computadora.

TABLA 4.

Región NOA. Tipos de actividad, servicio o espacio a las que dieron continuidad las escuelas durante el período de aislamiento social, preventivo y obligatorio por nivel y ámbito. Año 2020.

	Total	Nivel Primario		Total	Nivel Secundario	
		Urbano	Rural		Urbano	Rural
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Entrega de bolsones de mercadería/productos de necesidades básicas	33,60	24,85	35,76	9,91	12,93	11,26
Atención a familias/comunidad por necesidades administrativas	16,40	30,10	12,24	23,53	17,11	20,65
Entrega de cuadernillos/material educativo impreso	36,95	34,56	37,23	34,06	36,12	34,98
Asistencia en la escuela a alumnos/as sin conectividad/computadora	4,14	3,50	4,29	17,34	19,39	18,26
Funcionamiento de la escuela como espacio de testeo/aislamiento.	0,00	1,94	0,56	1,24	5,70	3,24
Producción en la escuela de insumos para la pandemia (alcohol en gel, mascarillas, protectores, etc.)	1,01	0,97	1,02	4,02	1,90	3,07
Otro	7,89	4,08	8,91	9,91	6,84	8,53

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta a equipos directivos de primaria y secundaria – Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME).

## 5. INTERRELACION ENTRE VULNERABILIDAD SOCIO ECONOMICA Y CONTINUIDAD PEDAGOGICA

La información relevada permite observar que en la región NOA solo el 27,6% de los hogares con niños, niñas y adolescentes entre 4 y 19 años que asisten a la educación obligatoria presentan una vulnerabilidad socioeconómica baja, el 72,4% restante se distribuye en media (34,7%), alta (23,3%) y media alta (14,4%) (Figura 1). La mayoría de las familias enfrentaron desafíos y dificultades para acceder a recursos y condiciones adecuadas para el desarrollo de sus hijos en el ámbito educativo.

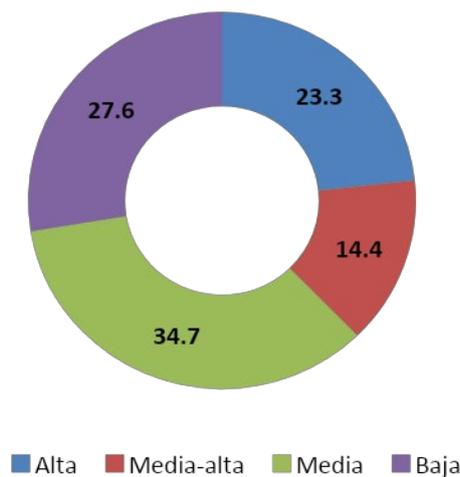


FIGURA 1.

Región NOA. Vulnerabilidad Socioeconómica del Hogar durante ASPO. Año 2020.

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a Hogares – Evaluación Nacional del proceso de la Continuidad Pedagógica (SEIE-ME/ UNICEF). Junio 2020.

Otro elemento que debemos observar es la situación educativa durante el ASPO, en la que sin importar la situación de vulnerabilidad de los hogares, los niños y adolescentes registran altos niveles de continuidad pedagógica (CP) (Tabla 5). Esto confirma la afirmación que hemos realizado al inicio en la que se da cuenta que la casi totalidad de los establecimientos primarios y secundarios ya sea del ámbito urbano o rural relevados disponían de una propuesta pedagógica de continuidad.

En cuanto a la realización de las tareas enviadas desde la escuela, un contexto de vulnerabilidad socioeconómica baja permite el cumplimiento de todas las tareas, superando el 60% en ambos niveles (Tabla 5). Podemos observar que aún en situación de alta vulnerabilidad entre un 40% y un 58% de los niños y adolescentes hacían la mayoría o todas las tareas principalmente en el nivel primario. Un aspecto que observar es que en este indicador la presencia o no de determinada situación de vulnerabilidad no establece ningún parámetro de notabilidad, los/las estudiantes que tienen bajo nivel de vulnerabilidad registraron 7% en poca resolución de las tareas.

TABLA 5.

Situación Educativa durante ASPO, realización de las tareas enviadas desde la escuela y Horas por semana llevan las tareas escolares, por vulnerabilidad socioeconómica y nivel. Año 2020. Región NOA.

Indicadores seleccionados		VSEH (1) Baja			VSEH (1) Alta		
		Total	Primaria	Secundaria	Total	Primaria	Secundaria
Situación Educativa durante ASPO	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	Con CP en todo el período	96,30%	97,70%	94,60%	96,90%	97,80%	95,40%
	Solo con CP reciente	1,60%	1,60%	1,30%	1,20%	2,20%	0,00%
	Solo con CP temprana	1,10%	0,30%	2,10%	0,40%	0,00%	1,20%
	Sin CP	1,00%	0,40%	2,10%	1,50%	0,00%	3,40%
Realización de las tareas enviadas desde la escuela	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	Hace todas	62,90%	60,60%	65,10%	58,20%	65,80%	44,80%
	Hace la mayoría	29,80%	30,30%	29,90%	40,20%	33,60%	52,00%
	Hacen pocas	7,10%	8,70%	5,00%	0,90%	0,60%	1,40%
	No las hace/s	0,20%	0,40%	0,00%	0,60%	0,00%	1,80%
Horas por semana llevan las tareas escolares	Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	Hasta 3 horas	4,90%	6,30%	1,70%	7,90%	8,20%	4,10%
	Entre 4 y 10 horas	44,30%	46,10%	34,30%	44,70%	47,40%	31,60%
	Entre 11 y 15 horas	29,30%	31,10%	30,40%	36,60%	37,90%	43,50%
	Entre 16 y 20 horas	14,70%	12,00%	22,20%	7,20%	2,10%	17,40%
	Más de 20 horas	6,90%	4,40%	11,40%	3,60%	4,50%	3,40%

Fuente: (1) Vulnerabilidad Socioeconómica del Hogar. (2) Continuidad pedagógica. Elaboración propia en base a Encuesta a Hogares – Evaluación Nacional del proceso de la Continuidad Pedagógica (SEIE-ME/ UNICEF). Junio 2020.

Algo similar ocurre cuando observamos las horas por semana que lleva la resolución de las tareas escolares, para lo cual la situación de vulnerabilidad y el nivel educativo no determina la cantidad de tiempo utilizado (Tabla 5). La mayoría emplea entre 4 y 10 horas, pero en un segundo grupo se destaca que los de vulnerabilidad socioeconómica alta ocupan entre 11 y 15 horas, resaltando los que asisten al nivel secundario (43,50%). En este mismo nivel educativo, los de baja situación de vulnerabilidad emplean aún más horas que el resto, dentro del grupo de 16 y 20 horas semanales (22,20%).

El 73,70% de los adolescentes no ayudan a un adulto del hogar en su trabajo y un 26,30% sí ayuda. En este universo es mayor el porcentaje de los que ayudan y presentan una situación de vulnerabilidad socioeconómica baja, en oposición al 21% de los de alta situación (Tabla 6). Estos resultados son interesantes y abren interrogantes en relación a lo que el adulto considera como trabajo en el hogar, si tenemos en cuenta que se declara que el 56% de los adolescentes cuidan hermanos/as o niños/as del hogar (Tabla 6).

TABLA 6.

Región NOA. Adolescentes que ayudan a un adulto del hogar en su trabajo, adolescentes que cuidan hermanos/as o niños/as del hogar, percepción de AUH y percepción del IFE, por nivel de vulnerabilidad socioeconómica del hogar. Año 2020.

Indicadores seleccionados	Total	Vulnerabilidad Socioeconómica del Hogar	
		Alta	Baja
Adolescentes que ayudan a un adulto del hogar en su trabajo	Total	100,00%	100,00%
	Si	26,30%	20,90%
	No	73,70%	79,10%
Adolescentes que cuidan hermanos/as o niños/as del hogar	Total	100,00%	100,00%
	Si	55,90%	46,40%
	No	44,10%	53,60%
Hogar según percepción de AUH (1)	Total	100,00%	100,00%
	Si	39,10%	84,20%
	No	60,90%	15,80%
Hogar según percepción del IFE (2)	Total	100,00%	100,00%
	Si	37,70%	100,00%
	No	62,30%	0,00%

Fuente: (1) Asignación Universal por Hijo (2) Ingreso Familiar de Emergencia. Elaboración propia en base a Encuesta a Hogares – del ENPCP (SEIE-ME/ UNICEF). Junio 2020.

Entre los que ayudan, el mayor porcentaje se observa en los de baja situación de vulnerabilidad. Mientras que, en los hogares de alta situación de vulnerabilidad, tal vez las fuentes de trabajo eran inestables, temporarias o en los casos extremos carezcan del mismo, esto permitiría una mayor disponibilidad y explicaría que no existan grandes diferencias entre ambas situaciones socioeconómicas para la realización de las tareas enviadas desde la escuela y las horas por semana que se emplean para la resolución. Algunos indicios podemos encontrar al registrar en los hogares de los adolescentes de alta vulnerabilidad socioeconómica la percepción de la Asignación Universal por Hijo (AUH) y del Ingreso Familiar de Emergencia (IFE) (Tabla 6).

En cuanto al acceso a computadora y conexión a internet para uso educativo, el 62,90% de los hogares no disponía de una computadora y solo el 33,30% tenía al menos una disponible (Tabla 7). Estos porcentajes son aún mayores en los que presentan una situación de alta vulnerabilidad socioeconómica, ascendiendo a un 75% para los que no tenían computadora y un 24% para los que podían tener al menos una. Si observamos la disponibilidad de computadoras en el hogar en función de la cantidad de niños, niñas y adolescentes escolarizados, la ausencia asciende a un 75,10% y el uso compartido es mayor (37,90%) en los hogares con una alta situación de vulnerabilidad socioeconómica (Tabla 8), gran proporción de estudiantes no tenía acceso directo a una computadora en su hogar, lo que significa que existió un impedimento para la continuidad pedagógica en los hogares vulnerables.

El acceso a internet en el hogar estaba garantizado en un 51,60% por datos del celular y solo el 46,40% por medio de un acceso fijo (Tabla 7). Estas características se profundizan según la situación de vulnerabilidad socioeconómica, ascendiendo a un 60,80% el uso de datos del celular en los hogares de mayor precariedad y a un 51,30% en los de mejor situación. En igual forma el tipo de acceso a internet estuvo proporcionado sólo con datos de celular en un 51,60%, valor que aumenta en un 60,80% en los hogares de compleja situación socioeconómica.

TABLA 7.

Región NOA. Computadora disponible para uso educativo, acceso a internet en el hogar y tipo de acceso a Internet, por nivel de vulnerabilidad socioeconómica del hogar. Año 2020.

Indicadores seleccionados	Total	Vulnerabilidad Socioeconómica del Hogar		
		Alta	Baja	
Computadora disponible para uso educativo	Total	100,00%	100,00%	100,00%
	Al menos una computadora disponible	33,30%	24,10%	38,90%
	Ninguna computadora disponible	3,80%	0,80%	5,60%
	Sin computadoras en el hogar	62,90%	75,10%	55,50%
Computadoras disponibles en función de la cantidad de NNA escolarizados	Total	100,00%	100,00%	100,00%
	Una computadora para cada NNA (1) escolarizado	5,00%	6,60%	6,00%
	Computadoras de uso compartido entre NNA (1) escolarizados	19,90%	37,90%	31,10%
	Sin computadoras en el hogar	75,10%	55,50%	62,90%
Acceso a internet en el hogar	Total	100,00%	100,00%	100,00%
	Internet por acceso fijo en el hogar	46,40%	38,30%	51,30%
	Internet solo por datos del celular	51,60%	60,80%	46,00%
	Sin acceso a Internet	2,00%	0,90%	2,60%
Tipo de acceso a Internet	Total	100,00%	100,00%	100,00%
	Acceso fijo con buena calidad de señal	31,00%	23,80%	35,40%
	Acceso fijo con problemas de señal	15,40%	14,50%	15,90%
	Acceso sólo con datos de celular	51,60%	60,80%	46,00%
	Sin acceso a Internet	2,00%	0,90%	2,60%

Fuente: (1) Niños, niñas y adolescentes. Elaboración propia en base a Encuesta a Hogares – Evaluación Nacional del proceso de la Continuidad Pedagógica (SEIE-ME/ UNICEF). Junio 2020.

En síntesis, los datos analizados en este apartado nos permiten trazar algunas líneas que dan cuenta de la complejidad de situaciones presentadas en los hogares, principalmente los de alta situación de vulnerabilidad socioeconómica, para lograr una participación efectiva en la continuidad pedagógica.

En este contexto la presencia de desigualdad determinó que aquellos estudiantes de recursos más limitados enfrenten obstáculos adicionales durante el proceso educativo.

En términos generales, los resultados enfatizan la relevancia de tomar en cuenta el contexto socioeconómico y las condiciones contextuales al diseñar estrategias educativas, durante situaciones de crisis como el ASPO. A pesar de los obstáculos, se observa que muchos estudiantes de la región NOA, incluso en circunstancias de alta vulnerabilidad, se esforzaron por participar y seguir con su proceso de aprendizaje. Quedarse solo en los resultados que muestran una alta continuidad pedagógica durante el ASPO, desvanecería el peso de las desigualdades que atraviesan los actores del sistema educativo.

Definir y generar indicadores que permitan dar cuenta de la disparidad existente en la vulnerabilidad socioeconómica, complementando con variables que se refieran a: la situación educativa durante el ASPO, del compromiso en la realización de las tareas enviadas desde la escuela, las horas por semana que llevan las tareas escolares, la disponibilidad de una computadora para uso educativo, el acceso a internet, el tipo de acceso a Internet, etc., permitiría identificar áreas de intervención prioritarias teniendo en cuenta las distintas realidades de las familias.

## 6. CONCLUSION

Durante el periodo en estudio las instituciones educativas realizaron un esfuerzo significativo no sólo para adaptarse a la emergencia sanitaria, sino también para garantizar altos porcentajes de continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje durante el aislamiento. En relación con las responsabilidades asumidas en la elaboración de las actividades de la propuesta de continuidad pedagógica en cada escuela de la región NOA, se observan diferencias y similitudes no solo entre niveles, sino también entre ámbitos. En ambos niveles si bien los directores son los principales encargados de organizar las actividades, se observa un trabajo conjunto en el que participan otros actores como docentes en el nivel primario y los preceptores en el secundario.

La brecha digital se hace evidente en este contexto entre escuelas rurales y urbanas o entre los estudiantes que contaban con dispositivos y conexión a internet, lo que se tornó en una preocupación entre los docentes principalmente de nivel secundario. Porque limitaron la posibilidad de los estudiantes de acceder a materiales educativos y participar en interacciones en línea. Asimismo, las dificultades socioeconómicas y la falta de conocimientos de las familias para apoyar a los estudiantes también representaron obstáculos significativos, esto se marca principalmente en las zonas rurales por la ya mencionada desigualdad territorial que se expresa en el escaso acceso a niveles educativos más altos y en la disponibilidad de recursos tecnológicos y conectividad.

La suspensión de la presencialidad de las clases no implicó el cierre total de los establecimientos, se continuaba manteniendo la comunicación con los estudiantes y se ofrecía algunos servicios adicionales como la entrega de cuadernillos/material educativo impreso y la entrega de bolsones de mercadería/productos de necesidades básicas. Estas características varían según el ámbito en el que se encuentra la escuela, en la ruralidad la entrega de cuadernillos o material impreso asume una mayor importancia, el despliegue comunitario también se hizo presente en las comunidades rurales en que se realizó mayormente visita a los domicilios y contó con la cooperación de otros agentes como delegados municipales, fuerzas de seguridad o autoridades indígenas.

En relación al cumplimiento de las tareas enviadas desde la escuela, se observa que los estudiantes que presentan una baja vulnerabilidad socioeconómica tuvieron un mayor cumplimiento, al igual que los de alta situación de vulnerabilidad. Esto nos sugiere que la situación socioeconómica no determinó en gran medida la capacidad de los estudiantes para cumplir con las tareas asignadas pero que sí fue en estos sectores una prioridad que los estudiantes del nivel secundario asumieran roles de cuidado de miembros de la familia o realizaran actividades laborales para colaborar con la subsistencia del grupo familiar.

Se observa que la disponibilidad de recursos tecnológicos afectó principalmente a los hogares de alta vulnerabilidad socioeconómica. Esta situación se complejiza aún más en la disponibilidad de

computadoras en el hogar en función de la cantidad de niños, niñas y adolescentes escolarizados. Por lo tanto, una gran proporción de estudiantes no tenía acceso directo a una computadora en su hogar, lo que significa que existió un impedimento para la participación activa de la educación a distancia principalmente en los hogares vulnerables, ante esta situación de escasez de recursos las familias tienden a sostener principalmente la escolaridad de los miembros más jóvenes, es decir, asegurar la continuidad escolar de quienes recién inician su trayectoria escolar, dejando a los miembros de la familia con más años de escolaridad con menos relación con la tarea escolar.

Por último, el análisis de interrelación que hemos planteado para la Región NOA subraya la necesidad de abordar las desigualdades educativas, implementando políticas y estrategias que tengan en cuenta la diversidad de situaciones que se presentan principalmente en los estudiantes que pertenecen a hogares con mayor vulnerabilidad. Pensando además en subsanar las nuevas situaciones que se pudieron generar con la implementación del proceso de continuidad pedagógica durante el confinamiento, como por ejemplo la deserción escolar.

En este estudio hemos priorizado el análisis en una región con mayores índices de ruralidad en el que la desigualdad se expresa en relación con menores posibilidades de acceso a servicios y garantía de derechos, las investigaciones sobre desigualdad educativa cuentan con una larga trayectoria en nuestro país pero se han desarrollado principalmente en ámbitos rurales, consideramos un aporte ampliar la perspectiva incorporando la dimensión territorial como factor que influye en la desigualdad, en este caso en el ámbito educativo y en el período de emergencia sanitaria, que cuenta con pocas investigaciones.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Braslavsky, C. (1985–2019). *La discriminación educativa en Argentina*. UNIPE: Editorial Universitaria.
- CEPAL (2016). *La matriz de la desigualdad social en América Latina*. Naciones Unidas. Santo Domingo [https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/matriz\\_de\\_la\\_desigualdad.pdf](https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/matriz_de_la_desigualdad.pdf)
- Díez Gutiérrez, E. y Gajardo Espinoza, K. (2021). Repensar la educación online durante el confinamiento: la visión de las familias de Castilla y León. *Investigación en Educación*, vol. 19, 25–41. <https://acortar.link/rIKTOy>
- Dussel, I. (2004). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas. *FLACSO–Argentina*, 1–21.
- Fernández Sánchez, M. J.; Pérez Vera, L. y Sánchez Herrera, S. (2021). Escuela pública y COVID–19: dificultades sociofamiliares de educación en confinamiento. *Publicaciones*, 51(3), 463–479. <https://acortar.link/Xzpc3>
- Fernández Río, J. (2020). Familias y Docentes: Garantes del Aprendizaje durante el Confinamiento. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 353–370. <https://acortar.link/K8Oio0>
- Giovine, R.; Martignoni, L. y Correa, N. (2019). Estado, escuelas secundarias y organizaciones sociales: una trama socioeducativa para la inclusión de jóvenes en la Provincia de Buenos Aires (Argentina). *Práxis Educativa* (Brasil), 14(2), 432–450. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n2.002>
- Giovine, R.; Garino, D. y Correa, N. (2023). Políticas y tramas interactorales en pandemia: acompañamiento y revinculación de estudiantes secundarios en las provincias de Neuquén y Buenos Aires. *Espacios en blanco. Revista de Educación*, vol. 33(1), 75–90 <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-360>
- Grinberg, S. y Giovine, R. (2020). Políticas educativas y territorios. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, vol. 2, (30). 307–311 <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-279>

- Grinberg, S. (dir.) et al. (2022). *Silencios que gritan en la escuela. Dispositivos, espacio urbano y desigualdades* (pp.13–25). CLACSO.
- Haesbaert, R. (2004). *El mito de la desterritorialización. Del fin de los territorios a la multiterritorialidad*. Río de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Haesbaert, R. (2021). *Território e descolonialidade: sobre o giro (multi)territorial/de(s)colonial na América Latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Hortigüela Alcalá, D.; Pérez Pueyo, Á.; López Aguado, M.; Manso Ayuso, J. y Fernández Río, J. (2020). Familias y Docentes: Garantes del Aprendizaje durante el Confinamiento. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 353–370.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Kruger, N. (2015). Más allá del acceso: segregación social e inequidad en el sistema educativo argentino. *Cuadernos de Economía*, 33(63), 513–542.
- López-Chávez, V. H. (2020). *Desigualdades territoriales e interseccionalidad: análisis del contexto cubano 2008–2018*. La Habana. Publicaciones Acuario FLACSO–Cuba.
- Mañano Fernandes, B. (2009). Territorio, teoría y política. En Calderón, Georgina y Efraín León (Coord.). *Descubriendo la espacialidad social en América Latina* (pp. 35–66). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Muñoz Moreno, J. L. y Lluch Molins, L. (2020). Educación y Covid–19: Colaboración de las Familias y Tareas Escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1–17.
- Nivela Cornejo, M.; Molina Villacís, C. y Campos Vera, R. (2020). El rol de la familia en la educación en casa durante el confinamiento. *E–IDEA*, 2(6), 18–23. <https://acortar.link/es5tl2>
- Pérez Vera, L.; Durán Vinagre, M. Á.; Paredes Espinosa, A. y Sánchez Herrera, S. (2021). ¿Cómo han afrontado las familias de estudiantes de educación primaria las tareas escolares en el confinamiento de COVID–19? *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 51–58. <https://acortar.link/Vml3kG>
- Reimers, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11–42.
- Secretaría de Evaluación e Información Educativa, M. d. (Agosto 2020). *Informe Preliminar Encuesta a Docentes. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID–19*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Secretaría de Evaluación e Información Educativa, M. d. (Julio de 2020). *Informe Preliminar Encuesta a Equipos Directivos. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID–19*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Serrano Díaz, N.; Aragón Mendizábal, E. y Mérida Serrano, R. (2022). Percepción de las familias sobre el desempeño escolar durante el confinamiento por COVID–19. *Revista Científica de Educomunicación*, 59–68.
- Steinberg, C.; Centrángolo y Gatto, F. (2011). *Desigualdades territoriales en la Argentina. Insumos para el planeamiento estratégico del sector educativo*. Santiago de Chile, CEPAL. <https://hdl.handle.net/11362/3853>
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa: Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.
- Tua, A. (2021). Corresponsabilidad de los Padres en el Proceso Educativo de sus Hijos Durante el Confinamiento por Covid–19. *Educare*, 30, 256–278. <https://acortar.link/iqAD50>