
Dossier

Desigualdad digital durante la pandemia: un enfoque de las experiencias de las familias de sectores populares de la provincia de Buenos Aires^[1]

Digital Inequality during the pandemic: a focus on the experiences of low-income families



Sebastián Benítez Larghi
UNLP-Conicet, Argentina
sebastianbenitezlarghi@gmail.com

De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales

vol. 13, núm. 22, 2024
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
ISSN-E: 2250-6942
Periodicidad: Semestral
depracticasydiscursos.ces@unne.edu.ar

Recepción: 04 Junio 2024
Aprobación: 02 Septiembre 2024

DOI: <https://doi.org/10.30972/dpd.13227821>

URL: <https://portal.amelica.org/amelijournal/476/4765049018/>

Resumen: El artículo aborda los procesos de configuración de desigualdad digital durante la pandemia por covid-19. Para ello, se analizan las desigualdades objetivas y subjetivas a partir del estudio de la experiencia de las familias de sectores populares. Mediante una metodología mixta, que combina producción de datos cuantitativos y cualitativos, se reconstruyen las condiciones de acceso a dispositivos y conectividad, la adquisición de habilidades digitales y la apropiación de las tecnologías digitales para la educación virtual de los niveles socioeconómicos más desfavorecidos. En las conclusiones se reflexiona sobre cómo se entran las desigualdades sociales y digitales, las estrategias desarrolladas por las familias de sectores populares para intentar desanudarlas y se sugieren medidas para ser atendidas por las políticas públicas.

Palabras clave: desigualdad, tecnologías digitales, pandemia, sectores populares.

Abstract: This article addresses the processes of configuration of digital inequality during the Covid-19 pandemic. To this end, objective and subjective inequalities are analyzed based on the study of the experience of families from popular sectors. Using a mixed methodology, which combines quantitative and qualitative data production, the conditions of access to devices and connectivity, the acquisition of digital skills and the appropriation of digital technologies for virtual education in the most disadvantaged socioeconomic levels are reconstructed. The conclusions reflect on how social and

digital inequalities are intertwined, the strategies developed by families from popular sectors to try to unknot them and suggest measures to be addressed by public policies.

Keywords: inequality, digital technologies, pandemic, popular sectors.

Introducción

Dentro de la problemática introducida por la pandemia por covid-19, el interés por la desigualdad digital ocupó un lugar central en la opinión pública y los medios de comunicación. Ante la virtualización obligatoria de gran parte de la vida social, comenzó a plantearse la pregunta acerca de cuáles eran las condiciones previas que posibilitarían esa transición inesperada. En este punto, uno de los focos principales estuvo puesto en los barrios y sectores más desfavorecidos, ya que mostraban los índices más bajos de penetración de tecnologías digitales y de conectividad a Internet para afrontar el pasaje hacia la digitalización de la educación, el trabajo, la sociabilidad, el consumo, los trámites y gestiones ante el Estado (Jacinto et al., 2023; Marotias, 2020; Moguillansky y Duek, 2021; Muñiz Terra et al., 2022; Sadovsky y Castorina, 2020; Tuñón et al., 2021).

La preocupación por las desigualdades digitales durante la pandemia se inscribe dentro de un debate de largo aliento (DiMaggio et al., 2004). Desde hace cuatro décadas, la irrupción y masificación de las computadoras primero y de Internet después suscitaron acaloradas discusiones y, al mismo tiempo, desmedidas expectativas respecto al potencial impacto de estas tecnologías en la configuración de las desigualdades sociales. Según Reygadas (2008), los vínculos entre las tecnologías digitales y las desigualdades sociales fueron interpretados en torno a dos narrativas. Desde una narrativa optimista, se ha planteado que el supuesto potencial democratizador de Internet y el abaratamiento de los dispositivos informáticos derramaría a todas las capas de la sociedad permitiendo la morigeración de las inequidades sociales. Los beneficios serían indudables y para ello había que promover la introducción de estas tecnologías en la educación, el trabajo, la salud, la política y el resto de las esferas de la vida social (Buckingham, 2008). En cambio, desde una narrativa pesimista, se ha alertado respecto a la profundización de las desigualdades sociales existentes y la generación de nuevos tipos de inequidades, ya que la distribución desigual de bienes informacionales y habilidades digitales podrían promover el desempleo y la exclusión (Cabra-Torres y Marciales-Vivas, 2011; Camacho, 2005).

Nosotros elegimos distanciarnos de ambas narrativas que, como bien señala Reygadas (2008), comparten una perspectiva determinista, reduccionista y estática de la desigualdad digital, e ir tras las huellas de las interacciones sociotécnicas; es decir, proponemos rastrear los entramados y ensambles que son indisolubles y simultáneamente sociales, culturales y técnicos (Van Deursen y Helsper, 2015). Para ello, buscamos estudiar los procesos de

desigualdad digital de manera situada a partir de la reconstrucción de la experiencia de los propios actores. La concepción de la desigualdad digital implica una visión social de la tecnología al incorporar al análisis las condiciones, acciones y representaciones sociales construidas en torno a ella. De este modo, los procesos de construcción de desigualdad surgen de la producción, circulación, distribución y apropiación diferencial de recursos técnicos y sociales, cuya comprensión requiere de modelos explicativos que distingan entre diferentes modos de acceso y consumo de las tecnologías digitales y los entienda de manera situada en el contexto social, cultural e institucional en el que se despliegan. Por tal, recuperamos la noción de sociología digital planteada por Selwyn, Nemorin, Bulfin y Johnson (2016) que implica asumir lo digital como una cuestión a entender y no como algo dado.

¿De qué manera experimentaron las familias de sectores populares los procesos de digitalización obligatoria ante el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO)? ¿Con qué recursos contaron, cuáles debieron adquirir y qué limitaciones encontraron? ¿Qué saberes y destrezas digitales poseían y cuán confiados estuvieron para enfrentar el nuevo escenario? ¿Qué adaptaciones y cambios en las formas de organización del estudio en la virtualidad tuvieron que realizar las familias al interior de los hogares de barrios populares y qué lugar – material y simbólico – ocuparon las Tecnologías Digitales (TD) en estos procesos?

A lo largo de este artículo daremos respuesta a estos interrogantes con el propósito de aportar al conocimiento sobre la configuración de las desigualdades sociales y digitales durante la pandemia por covid-19. En la siguiente sección desplegamos la estrategia metodológica definiendo la perspectiva epistemológica adoptada para abordar los procesos de apropiación de las tecnologías digitales y explicitando las técnicas de producción de datos diseñadas a tal fin. Luego, presentamos parte de los hallazgos de nuestra investigación^[3] distinguiendo, con fines analíticos, tres dimensiones: las condiciones de acceso y conectividad, las habilidades digitales y las prácticas desplegadas en relación con la esfera puntual de la educación en el marco de la emergencia sanitaria. Por último, en las conclusiones reflexionamos sobre la configuración de las desigualdades sociales y digitales en los hogares de sectores populares durante la pandemia y proponemos algunos ejes para ser atendidos por la política pública.

Estrategia metodológica

La perspectiva epistemológica y el marco teórico elegido nos llevan a descentrar la mirada tanto sobre la pandemia como sobre los sentidos otorgados a las tecnologías digitales. Debemos objetivar y

reflexionar sobre nuestros propios prejuicios de individuos pertenecientes a sectores medios urbanos, con estabilidad laboral y una visión acerca de la salud, la educación y el trabajo que es particular y no universal. Sólo de este modo podremos entender que la pandemia no fue vivenciada de manera unívoca. Del mismo modo, hay que operar en cuanto al vínculo entre la apropiación de las tecnologías digitales y la desigualdad; es decir, tal como propone Winocur (2016, p. 123), es necesario “desplazar el énfasis de la medición de impacto de las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación) hacia la reconstrucción de la experiencia con las TIC”.

Para operacionalizar el análisis de la desigualdad digital, retomamos a Helsper (2017), quien, aplicando la teoría de la privación relativa, se aboca al estudio de la desigualdad digital atendiendo tanto su dimensión objetiva como subjetiva. Por un lado, es necesario comparar las condiciones, acceso y propiedades ostentadas por los distintos grupos sociales. Por otro lado, es preciso comprender las valoraciones y percepciones que los propios actores tienen respecto a esas diferencias y entender los sentidos que le otorgan a sus posiciones relativas en función de un otro relevante. De la conjunción de ambas dimensiones se puede analizar la configuración de las desigualdades: “existe una desventaja relativa cuando las personas se perciben a sí mismas como (injustificadamente) desfavorecidas o diferentes en comparación con otras en una determinada situación” (Helsper, 2017, p. 224; traducción propia).

En este marco, hemos planteado una secuencia metodológica mixta para analizar combinadamente los procesos de desigualdad objetiva y desigualdad subjetiva. Por un lado, el trabajo de campo consistió en la implementación de una encuesta a escala provincial en la provincia de Buenos Aires. Los datos cuantitativos arrojados por la encuesta nos brindan pistas para rastrear la configuración de desigualdades digitales en tanto permiten comparar condiciones de acceso, habilidades y prácticas tecnológicas desarrolladas durante la pandemia entre hogares de niveles socioeconómicos más desfavorecidos respecto al promedio de la población encuestada. Por otro lado, el trabajo de campo prosiguió con un estudio de corte cualitativo, ubicado en un barrio de sectores populares del conurbano platense, tendiente a reconstruir los modos en que se experimentó la apropiación de las tecnologías digitales durante la pandemia y comprender la vivencia subjetiva de las condiciones desiguales objetivas por parte de los actores. En ese sentido, mediante entrevistas en profundidad, hemos buscado reconstruir el proceso de domesticación de las TIC en el ámbito hogareño (Winocur, 2016), atendiendo el carácter extraordinario de la pandemia.

El trabajo cuantitativo consistió en la aplicación de un cuestionario basado en el relevamiento de formularios autoadministrados digitales a nivel de la provincia de Buenos Aires para un total de 1176 casos entre abril y mayo de 2021. Sólo en el caso del Nivel Socioeconómico (NSE) D/E, se recurrió a encuestas presenciales, cumpliendo así con la cuota de personas que no tenían Internet y no podían completar el cuestionario virtual. Se diseñó una muestra no probabilística por cuotas de región, nivel socioeconómico, género y acceso a Internet y a computadora personal tal como se detalla a continuación. Las cuotas de región fueron construidas desagregando la provincia de Buenos Aires en Gran Buenos Aires y Resto de Buenos Aires para una mayor especificidad. De esta forma, las regiones quedaron constituidas de la siguiente manera:

1. Gran Buenos Aires (24 partidos del conurbano).
2. Pampeana (Gran La Plata, Mar del Plata-Batán).
3. Resto de Buenos Aires (General Daniel Cerri, San Nicolás-Villa Constitución, Santa Rosa-Toay).

El peso de las regiones se definió en función de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) de 2019 que fungió de marco muestral. El nivel socioeconómico (NSE)^[4] se definió considerando el máximo nivel educativo del principal sostén del hogar, su ocupación laboral, la cantidad de aportantes y el patrimonio del hogar. A partir de estos indicadores se definieron tres grandes niveles socioeconómicos: el nivel alto (A/B/C1), el nivel medio (C2/C3) y el nivel bajo (D/E). Luego, la muestra sumó cuotas según en el acceso a Internet y a computadora personal en el hogar, usando como referencia el Módulo de Acceso y Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (Mautic) del Indec, aplicado para la EPH del último trimestre de 2019. En función de la distribución mostrada en el Mautic, se definieron cuatro categorías: 1) con acceso a Internet y computadora personal (PC); 2) con acceso a Internet, pero sin acceso a PC; 3) sólo acceso a PC, y 4) sin acceso a Internet ni a PC. Finalmente, en la muestra se incorporó una cuota de distribución por género (varón/mujer) de la población, a fin de establecer diferencias y similitudes entre ellos, y se delimitó la edad entre 30 y 65 años. Para el género, se estimó una cuota de 50-50 y, para la edad, se establecieron cuotas de 60% (30 a 45 años) y de 40% (46 a 65 años).

En cuanto al análisis cuantitativo, se procedió a la ponderación de las regiones que se llevaron al total poblacional, el género que se ajustó para llevarla a 50-50 y el NSE que se llevó a los parámetros disponibles calculados e informados según la EPH. Asimismo, al interior de cada

región de la provincia de Buenos Aires se respetó la misma proporción de NSE. Primero, se ponderaron los pesos poblacionales de cada región y al interior de cada región se respetó la misma estructura de sexo, edad y nivel. Posteriormente, se procedió al procesamiento de la información recabada y se desarrollaron análisis bivariados y multivariados utilizando para ello software específico.

El trabajo cualitativo consistió en la realización de entrevistas semiestructuradas en hogares de un barrio de sectores populares ubicado en el Gran La Plata durante el segundo semestre de 2022. Los casos fueron seleccionados de acuerdo con un muestreo intencional, teniendo en cuenta variables relevantes como el género, la edad, el nivel ocupacional y el máximo nivel educativo alcanzado. En cada barrio se condujeron 12 entrevistas con respecto a la siguiente distribución:

Tabla 1. Cantidad de entrevistas en profundidad según edad y género

Edad (años)/Género	Mujer	Varón
18-35	2	2
35-60	2	2
Más de 60	2	2

Fuente: elaboración propia.

El análisis cualitativo se llevó adelante mediante la codificación de los relatos de entrevistas, atendiendo aquellos emergentes que no habían sido previstos en los guiones de preguntas y el posterior análisis utilizando para ello el software Atlas.ti.

Hallazgos

Condiciones y estrategias de acceso a las tecnologías digitales e Internet

Un primer ítem para medir el impacto de la pandemia en las desigualdades digitales consiste en comparar las condiciones de acceso a las tecnologías digitales e Internet con las que los hogares debieron enfrentar el ASPO. Como puede observarse en el Cuadro 1, las condiciones de acceso a las tecnologías presentan un punto de partida desigual según el nivel socioeconómico de los hogares. Mientras que un 56% del promedio de los hogares encuestados cuenta con computadora y conexión a Internet, cuando se recorta el universo a los hogares de niveles más desfavorecidos, la frecuencia desciende a menos del 43% de los casos. Asimismo, un cuarto de estos hogares no cuenta ni con computadora ni con acceso a Internet.

Cuadro 1. Acceso a tecnologías en el hogar según NSE D/E

Tipo de tecnología en el hogar	Promedio	Nivel S-E D/E
PC + Internet	56,2%	42,8%
Sólo Internet	10,5%	14,3%
Sólo PC	16,9%	18,1%
Sin PC ni Internet	16,3%	24,8%

Fuente: elaboración propia.

De manera coherente, en los hogares de niveles socioeconómicos más desaventajados, el teléfono celular ha sido el dispositivo más utilizado para conectarse a Internet y estudiar durante la pandemia y recién, en segundo lugar, aparecen las computadoras invirtiendo el orden y la frecuencia con el que se presentan en el promedio de los hogares encuestados, tal como se muestra en el siguiente cuadro.

Cuadro 2. Dispositivo más utilizado en el hogar para estudiar durante la pandemia 2020 según NSE D/E

Principal dispositivo para estudiar durante la pandemia	Promedio	Nivel S-E D/E
Computadora (de escritorio, portátil, notebook o netbook)	46,5%	31,3%
Tablet	2,2%	1,5%
Teléfono celular	42,7%	55,3%
Televisor	0,7%	0,9%
Ninguno	7,5%	10,6%
No hay ningún dispositivo en el hogar	0,4%	0,4%

Fuente: elaboración propia.

La emergencia sanitaria y la virtualización de las actividades educativas y laborales demandó la adquisición de equipamiento y conexión a Internet por parte de los hogares. Sin embargo, esta demanda afectó de manera diferencial a los hogares de los niveles socioeconómicos D/E.

Cuadro 3. Tecnologías incorporadas en el hogar durante la pandemia en 2020 según NSE D/E

Tecnologías incorporadas en el hogar durante la pandemia en 2020	Promedio	Nivel S-E D/E
Teléfono móvil (celular) que admite WhatsApp y otras aplicaciones	48,8%	54,4%
Auriculares	44,1%	38,4%
Cámara web	22,7%	21,6%
Computadora de escritorio/portátil (notebook o netbook)	19,9%	11,5%
Internet de fibra óptica (más de 30 megas)	15,8%	13,0%
Altavoces	14,9%	9,8%
Micrófono	14,7%	8,8%
Pantalla	14,2%	13,3%
Internet ADSL (menos de 30 megas)	3,7%	4,3%
Tablet	2,2%	2,7%
Móvil (celular) que sólo admite SMS	1,7%	0,5%
Impresora	1,2%	1,5%
Otros	2,9%	0,5%

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse en el **Cuadro 3**, la compra de teléfonos móviles fue mayor en los hogares de niveles socioeconómicos más desfavorecidos que el promedio, mientras que la adquisición de computadoras y accesorios y conexión a Internet de banda ancha fue significativamente menor.

De acuerdo con los relatos de las personas entrevistadas, la adquisición de los teléfonos móviles responde a la necesidad de adaptarse a las nuevas circunstancias impuestas por la pandemia. La inversión de parte del presupuesto familiar en este tipo de tecnologías no estaba previsto ni planificado previo a la emergencia sanitaria.

La decisión de comprar tres celulares al mismo tiempo fue porque llegaban las tareas de los tres, todo al teléfono de mi señora, entonces no se podía. Decidimos entonces que cada uno tuviera el suyo con sus cuentas de WhatsApp. Internet también lo contratamos por la pandemia, antes solamente teníamos televisión por cable. (Varón, 47 años, cuentapropista, primaria completa)

La compra responde a una necesidad impuesta y no planificada que, adicionalmente, impacta en el presupuesto hogareño. Mediante las entrevistas hemos podido reconstruir que esta adquisición no prevista suele solventarse a través del endeudamiento de la economía hogareña, ya que las compras se realizan frecuentemente mediante el recurso a créditos personales en el circuito financiero informal.

Lo saqué y recién lo terminé de pagar, se lo compré a un hombre que los vende en la calle, en 12 cuotas de \$4000. (Mujer, 61 años, recicladora y empleada doméstica, primaria completa)

Al celular anterior, más viejito, lo entendía más que a este que tengo ahora. Me lo tuve que comprar urgente, lo estoy pagando en cuotas; lo compré a una chica que vende acá en el barrio y lo voy pagando por semana. (Mujer, 62 años, empleada doméstica, primaria completa)

La contracara de la preferencia por el teléfono móvil para conectarse a Internet es la menor incidencia que tiene tanto la presencia previa como la adquisición de computadoras en los hogares de menor nivel socioeconómico. Este dato alude a un factor objetivo de desigualdad digital, pues este tipo de dispositivo habilita otras formas de recibir, procesar, almacenar y transmitir contenidos digitales respecto a los teléfonos móviles. Ahora bien, para entender el efecto desigualador de no tener acceso a una computadora durante la pandemia, hay que reconstruir la evolución histórica del dispositivo en los hogares de barrios populares. Tal como señala Winocur (2009), se observa un primer movimiento en la incorporación de la computadora en los hogares populares a principios de los 2000: este dispositivo se adquiere con la expectativa de que va a ofrecer una ventaja y garantía de mejor rendimiento educativo escolar de las y los hijas/os.

Desde chica que teníamos una computadora en la casa. Mis papás nos la compraron para nosotros, para estudiar, para hacer las tareas de la escuela. Recuerdo que no había casi ninguna casa del barrio que tuviera compu. Para Internet teníamos que ir al ciber. (Mujer, 27 años, un/a hijo/a, trabajadora por cuenta propia, secundario completo)

Tengo una computadora. Mi mamá la había comprado usada hace muchos años. Era para mí cuando estudiaba en la escuela. Estaba ahí en la casa porque creían que debíamos tener una. Decisiones de la gente mayor que a veces no se entienden bien. (Varón, 23 años, ocupado, estudiante universitario)

Tiempo más tarde se observa una segunda etapa del derrotero de las computadoras en estos hogares. Los equipos van quedando en desuso debido a roturas y falta de actualización por una cuestión de costos. Mientras tanto, los teléfonos móviles se consolidan como el dispositivo principal para enfrentar el imperativo de conexión.

Tenemos una computadora, pero está archivada, no la ocupamos. Tenemos dos televisores inteligentes y dos celulares. La computadora se la había regalado a mi hija para los 15 años. En una mudanza se mojó o no sé qué le pasó. Pero nadie más la enchufó, decimos que la vamos a ir a arreglar, pero no se hace, el presupuesto no da. (Mujer, 44 años, cuatro hijas/os, ama de casa y trabajadora comunitaria, secundaria incompleta)

La pandemia por covid-19 abre una nueva etapa en el proceso de incorporación de las computadoras a los hogares de barrios populares y estas se vuelven socialmente necesarias nuevamente. Su función para la educación virtual se percibe como imprescindible. En consecuencia, se las trata de arreglar. En algunos casos, se recuperaron antiguos dispositivos, principalmente computadoras en desuso para, luego de acondicionarlos y actualizarlos, comenzar a usarlos para estudiar y/o trabajar durante el ASPO. Pero en otros casos se encuentran con escollos u objetivos difíciles de superar: “no hay plata”, “sacamos los pesos de donde pudimos”, reiteran las personas entrevistadas.

Yo la empecé a usar a partir de la pandemia. En realidad, la tenía ahí sin usar, medio rota. Cuando empezó la pandemia y las clases virtuales en la Facultad, le pusimos un poco de plata, la mandamos a arreglar, a limpiar, le pusimos un par de cosas para que funcione. (Varón, 23 años, ocupado, estudiante universitario)

A mí me gustaría tener una compu nueva, pero no da el presupuesto y si tuviera la plata, primero una cocina necesito. (Mujer, 44 años, cuatro hijos/os, ama de casa y trabajadora comunitaria, secundaria incompleta)

Los relatos recabados muestran el derrotero de las computadoras a través del paso de generaciones de familias de barrios populares. La sinuosa apropiación de las tecnologías digitales atraviesa un primer momento donde el peso simbólico del acceso al artefacto parece obedecer a un mandato, una representación un tanto fetichista de la computadora como atajo para el rendimiento escolar (Winocur, 2009). Durante la pandemia, luego de un largo reflujó, se abre un momento donde el componente material de la apropiación gana relevancia ya que se vuelve socialmente significativa y eficaz en términos prácticos y no sólo simbólicos; sin embargo, el capital económico condiciona el acceso, convirtiéndose así en un claro factor de desigualdad digital.

La conectividad a Internet ha sido –y aún lo es– una cuestión no resuelta en el barrio. Durante muchos años, el servicio de Internet de banda ancha no entraba a las calles. Hace aproximadamente cinco años, el tendido de fibra óptica comenzó a explayarse lentamente. Si bien la oferta de conectividad hoy está disponible en prácticamente todo el barrio, aún permanecen zonas (las últimas cuadras antes del bañado) que no cuentan con el servicio. Veamos algunos ejemplos.

Edelmira tiene 61 años, cobra pensión no contributiva por un problema de enfermedad gastrointestinal, su marido es albañil y hace changas. Ambos salen a “cirujear”^[5] con un carro traccionado por ellos. Durante la pandemia, la principal preocupación que tenían era que la policía los detuviera y no dejara que salieran a trabajar. Ella no tiene Internet en la casa: hace más de seis meses lo solicitó a la

empresa Telecentro través del referente barrial, pero le dijeron que no había cobertura en la zona (“a pesar de que yo tenía tarjeta de débito para pagarlo”). El problema es que la calle donde está asentada su casa no figura en el catastro oficial: “Internet no llega a esta parte del barrio. Para que baje Internet tenés que decirle que vivís en la calle 4 bis, porque no existe la calle 4 en los registros. El tema es que acá (en el territorio) la calle 4 bis no llega. Hay calle 4, pero no 4 bis, y en el mapa que tienen ellos figura al revés”.

Manuel tiene 45 años y cursó hasta tercer año de la escuela secundaria. Actualmente trabaja como empleado de limpieza en el Ministerio de Salud y es un referente social y político del barrio. Desde que se separó, vive en una casilla de chapa asentada en uno de los límites del barrio, justo al lado del zanjón. Su casa no está registrada como tal, cuestión que le limita el acceso a servicios básicos como agua y cloaca. Tiene una computadora pero está “rota hace años” y no puede arreglarla ni cambiarla debido a los altos costos. Aprendió a usar el celular “probando e investigando” y, algunas veces, preguntándole a su hija más grande. Sus primeros pasos con la computadora los recuerda como “un fiasco” porque no se podía conectar a Internet. Había contratado el “pendrive”, módem móvil, a una empresa proveedora de servicios de celulares: “Se lo puse a la compu y era más lerdo... Te lo vendían como lo nuevo. En las propagandas te lo vendían como que ibas a poder ver en la compu algo nuevo. Aparte, llamabas a la empresa y decía que no había cobertura en la zona y no sé qué otras cosas. No te daban solución. Fue un desastre, no servía para nada. No podía conectarme a las cosas que quería ver”.

Frente a esta dificultad histórica de los barrios populares para acceder a Internet (las estadísticas oficiales, año tras año, muestran una persistente brecha, donde más de un cuarto de los hogares no logran una conectividad sostenida; Indec, 2022), sus habitantes despliegan ciertas estrategias donde se movilizan actores relevantes, ayudas familiares y vecinales. De las entrevistas hemos podido reconstruir distintas experiencias para lograr la ansiada conectividad. En un caso, se comparte la señal de Wi-Fi con la familia vecina que generosamente les empezó a compartir la contraseña a partir de la pandemia. En otro caso, el de un adulto mayor, su hermana se hizo cargo del costo del servicio para poder estar conectada con él durante la pandemia. En el caso de dos mujeres, empleadas de casas particulares, han intentado conectarse al Wi-Fi del hogar en donde trabajan, aunque señalan que les ha costado entender cómo hacerlo a pesar de que sus patronos les brindaron la contraseña de la red.

Como puede observarse, el déficit de conectividad se puso de manifiesto a raíz de la pandemia: el pasaje forzoso a la virtualidad de la educación fue el principal detonante para buscar alternativas de

conexión. Así lo relata Pedro, de 22 años y estudiante de Enfermería: “Desde hace poco, hace dos años, en julio de 2020 pusieron Internet. Había promociones por la calle de multifibra y llamé para ver si podíamos acceder. Fue por el método de estudio de todos los de acá en la casa, por mi estudio y el de mis hermanas/os”. Pedro había tenido que dejar las materias del primer cuatrimestre de 2020 porque no tenían Internet. Apenas se conectaron, se volvió a inscribir en esas materias para volver a cursarlas.

A lo largo de esta sección hemos identificado las condiciones desiguales de acceso a las TD y a Internet para luego comprender los mecanismos por los cuales esta desigualdad objetiva pasa a ser percibida como una desventaja, es decir, cómo se convierte en una desigualdad subjetiva en tanto la conectividad, durante la pandemia, fue valorada como un recurso imprescindible para actividades cotidianas.

Percepción y adquisición de habilidades digitales durante la pandemia

El desarrollo de habilidades y destrezas necesarias para apropiarse de las tecnologías digitales y conectarse a Internet fue un segundo gran desafío para los hogares de sectores populares ante el escenario planteado por el ASPO. Para identificar diferencias plausibles de convertirse en factores de desigualdad digital, comenzamos preguntándole a las personas encuestadas cuán hábiles creían que eran en el manejo de aquellos dispositivos. La comparación entre la puntuación (siendo 1 el menor nivel de habilidad y 10 el máximo) del promedio del universo encuestado y de las personas pertenecientes a hogares de niveles socioeconómicos más desfavorecidos es la siguiente:

Cuadro 4. Calificación de las propias habilidades para el manejo de tecnologías digitales según NSE D/E

Calificación de habilidades digitales propias	Promedio	Nivel S-E D/E
1 + 2	1,1%	0,8%
3 + 4	3,4%	4,5%
5 + 6	11,3%	14,8%
7 + 8	40,5%	42,2%
9 + 10	42,8%	36,8%
No sabe/Prefiere no responder	0,9%	0,8%

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse, la autocalificación es significativamente más pesimista en el caso de los niveles socioeconómicos D/E. La

literatura (Livingstone et al., 2017; Tomte, 2008; Volman, 2005) ha señalado que la confianza en las propias habilidades es crucial para lograr una apropiación significativa de las tecnologías digitales. En ese sentido, podemos afirmar que los hogares de sectores populares debieron partir de un piso más bajo que el resto de los hogares, tal como ya lo señalaban Kaplan y Piovani (2018, p. 257): “la clase social del hogar estaba asociada de manera directa con el conocimiento en el manejo de computadoras personales”. La confianza para encarar los desafíos de los propios estudios o para acompañar el aprendizaje de hijas/os, en un marco de emergencia y sin antecedentes de situaciones similares previas, redundó en una experiencia poco satisfactoria durante la pandemia, tal como lo hemos profundizado en textos previos (Lemus, Benítez Larghi y Duek, 2023).

Cuadro 5. Desarrollo de nuevas habilidades en el manejo de la tecnología durante la pandemia en 2020 según NSE D/E

Tipo de habilidades desarrolladas durante la pandemia en 2020	Promedio	Nivel S-E D/E
Aprendió a usar aulas virtuales	43,9%	36,2%
Aprendió a hacer videoconferencias	40,3%	37,3%
Aprendió a usar programas o plataformas educativas	33,5%	29,9%
Aprendió a manejar otros dispositivos (celulares, tabletas, etc.)	31,6%	32,9%
Aprendió a manejar la computadora	26,7%	26,5%
Aprendió a editar imágenes y videos	22,9%	22,3%
Aprendió a usar programas de oficina (procesador de texto como Word, planillas de cálculo, presentaciones)	22,8%	19,9%
Aprendió a usar el correo electrónico	21,9%	20,6%
No aprendió nada nuevo	12,1%	13,4%
No sé/Prefiero no responder	2,6%	3,7%

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse en el **Cuadro 5**, las habilidades digitales relativas al manejo de aulas virtuales, programas de videoconferencias y programas de oficina desarrolladas durante la pandemia es significativamente menor en los hogares de niveles socioeconómicos más desfavorecidos. Al mismo tiempo, la ausencia de cualquier tipo de aprendizaje es relativamente mayor entre estos sectores.

Ahora bien, a partir de las entrevistas hemos podido captar cómo se dan los mecanismos de aprendizaje y desarrollo de habilidades, los actores intervinientes y las marcadas diferencias en las experiencias al interior de los hogares de sectores populares según el corte etario. Empecemos por el caso de las personas más jóvenes.

La confianza en las propias habilidades digitales crece entre las poblaciones más jóvenes de los sectores populares. El aprendizaje en instancias informales a través de la exploración y las prácticas lúdicas y de entretenimiento brindan un soporte para la apropiación de las

tecnologías digitales, incluso en situaciones de emergencia como la pandemia.

El acceso a la interfaz o la manera que uno se relacionaba con el campus virtual universitario no era sencilla. Había que tener conocimientos previos. Classroom quizás era más sencilla. Pero lo mismo debías tener conocimiento previo. Yo los tenía. Es gracioso, pero yo lo tenía por juegos en red y en redes sociales que jugaba cuando era más chico. Por ejemplo, Mundo Gaturro o Club Penguin, que tenías que interactuar con la interfaz y estaba diseñada para que la entendiera un nene de 8 o 10 años y era un chat por acá, una sala de juegos allá... Como que la categorización de cada cosa era con una pestaña que te lo marcaba. Era buscarlo y encontrarlo. Y no todo en un solo lado. Esa experiencia me sirvió mucho después para entender rápido las plataformas educativas. (Varón, 23 años, ocupado, estudiante universitario en curso).

Hice cursos de computación a contra turno en la escuela secundaria: aprendí a usar el Word, el Excel y algún otro programa de oficina que no recuerdo bien [...] En un trabajo anterior, en las capacitaciones me enseñaron a usar el Word para usar un programa de la línea de cajas. En otro trabajo, que tuve apenas empezó la pandemia, me empezaron a capacitar por Zoom para hacer ventas online en la empresa de electrónica donde trabajaba. (Mujer, 27 años, trabaja en comercio personal, secundario completo).

A mí me gustaba explorar, investigar, descargar cosas -a veces me mandé macanas bajando virus-, probar. Fue más que nada un aprendizaje encontrarse con la tecnología. Siempre lo hice solo. Después descubrí que había videos de YouTube donde gente hacía lo mismo que yo quería hacer y era copiar los pasos. Pero siempre lo hice solo, sin familiar o profesor, ni tampoco un manual. Era más bien: Bueno, probemos a ver qué pasa. (Varón, 22 años, ocupado, estudiante universitario)

En cambio, entre las personas adultas y mayores de hogares de barrios populares se evidencia un proceso de autoexclusión respecto a determinados usos de las tecnologías digitales. Las creencias del estilo “esto no es para mí”, “yo no soy tan inteligente”, “yo no entiendo”, limitan el campo de prácticas posibles. Resulta interesante cómo las representaciones sociales acerca de quienes pueden/deben sacarle provecho a la tecnología moldea las prácticas de los actores. Veamos algunos ejemplos.

Primero empecé con llamadas, luego me empezó a enseñar mi hija, pero hay cosas que todavía no entiendo: la cuenta DNI, el Instagram... Mi hija lo usa, pero yo no lo entiendo. Ella me muestra la música y esas cosas que tiene. Ella es más viva, más inteligente. Yo no le tomé la altura al teléfono. A veces me dicen hacete eso, esto, hacete aquello, pero como yo no lo sé hacer, no lo hago. Por ahora sigo con el WhatsApp, y las llamadas y las fotos. Tengo Facebook, pero ni lo uso. (Mujer, 61 años, 4 hijas/os, empleada doméstica y recicladora informal, primaria completa)

También tengo Mercado Pago por el negocio. Lo tuve que aprender para poder cobrar. Me lo explicaron una, dos o tres veces y entendí. Pero hay cosas que no sé usarla, que no sé cómo sacarlas. Sacar turnos para trámites no lo sé

hacer. Pedí ayuda para pedir el turno, pero también quería pagarlo con la tarjeta de débito, pero no pude. Cuenta DNI no lo sé cómo usar, no lo entiendo bien todavía. No me interesa, lo que es tecnología no me llevo. Todas las cosas que aprendo son por el negocio. (Varón, 47 años, tres hijas/os, cuentapropista, primaria completa)

Hace más de quince años, Barrantes (2007) había identificado el uso de la banca en línea como un indicador de lo que denominaba “pobreza digital”. El manejo de estos servicios daba cuenta de un tipo de habilidad digital de mayor nivel de complejidad. Previsiblemente, la autora encontró que esa destreza se observaba con mayor frecuencia al mejorar el nivel socioeconómico de los individuos. Casi dos décadas después, las billeteras virtuales (Mercado Pago, Cuenta DNI, Modo, entre otras) han facilitado la apropiación de las herramientas de banca online gracias a aplicaciones para teléfonos móviles más accesibles y amistosas para los usuarios. Ahora bien, la masificación de estas herramientas no refleja necesariamente una reducción de las desigualdades digitales. Por un lado, porque, como vemos en los relatos, aún presentan barreras prácticas y simbólicas para un sector de la población; cuestión que demuestra que no se trata de un problema exclusivamente tecnológico. Por otro lado, porque, así como se han desplegado estas aplicaciones, han surgido otras herramientas relacionadas con el dinero online y las finanzas que demandan nuevas destrezas y habilidades que se encuentran desigualmente distribuidas. Una muestra más de que la desigualdad en general y la digital en particular es un proceso dinámico y no estanco, lineal y unívoco.

Experiencias y expectativas de la apropiación de tecnologías digitales para estudiar durante la pandemia

Una tercera dimensión para analizar la configuración de las desigualdades digitales es la relativa a los resultados de la apropiación de las tecnologías. En este apartado nos concentramos en comprender los modos en que la digitalización obligatoria de las prácticas de estudio (escolares y universitarias según los casos) fue procesada, material y simbólicamente, al interior de los hogares de sectores populares.

Tal como lo han señalado otros estudios (Benítez Larghi y Guzzo, 2022; Lemus, Benítez Larghi y Duek, 2023; BID, 2020; Cepal-Unesco, 2020; Comisión de Ciencias Sociales de la Unidad Coronavirus COVID19, MINCyT-Conicet-Agencia, 2020; Unicef, 2020), el tipo de contenidos utilizados para estudiar durante la pandemia estuvo fuertemente determinado por el nivel socioeconómico. Como puede observarse en el siguiente cuadro, en los hogares de sectores populares el peso de los contenidos analógicos es significativamente mayor que el promedio; inversamente, los

contenidos digitales descienden a medida que decrece el nivel socioeconómico.

Cuadro 6. Tipo de contenido principal utilizado para estudiar durante la pandemia en 2020 según NSE D/E

Tipo de contenido principal utilizado para estudiar durante la pandemia en 2020	Promedio	Nivel S-E D/E
Libros de texto impresos	10,1%	11,1%
Libros de texto digitales	8,6%	8,2%
Trabajos prácticos impresos	17,1%	23,7%
Trabajos prácticos digitalizados	27,5%	22,7%
Videos hechos por las/os docentes	17,8%	16,6%
Tutoriales	1,5%	0,8%
Videos en YouTube u otros sitios (excluyendo tutoriales)	6,5%	6,4%
Canal Encuentro, Pakapaka y TecTV	1,0%	1,4%
Otros programas de TV	0,3%	0,4%
Portales educativos (ej. #SeguimosEducando; #ContinuemosEstudiando)	2,0%	2,0%
Sitios no especializados (ej. Wikipedia)	4,0%	4,2%
Podcasts	0,3%	0,3%
Classroom/Plataforma/Aula virtual/Clases por videoconferencias	0,3%	0,0%
Otras	0,1%	0,0%
Ninguno	1,3%	0,6%
No sé/Prefiero no responder	1,5%	1,6%

Fuente: elaboración propia.

Asimismo, los usos de contenidos y plataformas digitales estuvieron marcados por dificultades de infraestructura y conectividad que fueron mellando la experiencia de educación virtual en los hogares de sectores populares.

Había videollamadas y si no, mandaban carpetas con todas las tareas y después sacar foto a las tareas y mandársela a la profesora. También hacían videollamadas para Educación Física. Te la tenías que ingeniar acá dentro para poder hacer todo. Todas las maestras, los padres y los alumnos en un mismo grupo de WhatsApp, sonaba a cada rato, había que escuchar las opiniones [...] Costaba un poco porque alguno de los nenes no se conectaba, el código lo ponía, pero no podía entrar, porque ya no era videollamada como al principio. Para mí es mejor que vayan a la escuela. Ahí se aprende mejor. Que la maestra les diga, ellos escriban y chau. (Varón, 47 años, tres hijas/os, cuentapropista, primaria completa)

De manera coherente, al consultar sobre las principales barreras que han encontrado los/as niños/as y adolescentes del hogar para estudiar durante la pandemia, el peso relativo a dimensiones objetivas de las tecnologías digitales (falta de conectividad y de dispositivos) como estructurales del hogar (falta de espacio adecuado) es mayor entre los niveles socioeconómicos más desfavorecidos.

Cuadro 7. Principales barreras para estudiar durante la pandemia según NSE D/E

Tipo de barrera	Promedio	Nivel S-E D/E
Falta de ganas y motivación	51,9%	49,0%
Falta de concentración	45,9%	43,4%
No contar con conectividad a Internet adecuada	35,7%	38,2%
No contar con la tecnología adecuada	33,5%	37,0%
Dificultad para cumplir con los horarios	30,4%	26,5%
El número de tareas que debe realizar	27,9%	25,7%
Interrupciones de otros miembros del hogar	24,3%	23,4%
Ausencia de un espacio para estudiar	18,9%	21,2%
La falta de acompañamiento o ayuda de una persona adulta	16,1%	12,6%
El número de labores domésticas que debe realizar	6,6%	5,9%
No encontraron barreras	5,9%	6,9%
El cuidado de otras personas dependientes	5,7%	5,8%
Mal nivel de los docentes/poca exigencia/falta de contacto con compañeros	0,5%	0,3%

Fuente: elaboración propia.

Adicionalmente, podemos afirmar que la virtualización forzada de los procesos de enseñanza-aprendizaje es valorada de manera más negativa entre las familias de sectores populares debido a los déficits relacionados con las tecnologías digitales. El acceso al conocimiento, el acceso y la calidad del material educativo, la calidad del aprendizaje y las formas de evaluación empeoraron – o a lo sumo permanecieron igual – durante la pandemia. Si bien esta percepción pesimista es compartida independientemente del nivel socioeconómico, estas variables fueron más frecuentemente señaladas como negativas entre los sectores más desfavorecidos. En el mismo sentido, quienes pertenecen a hogares de nivel socioeconómico D/E son menos optimistas respecto a cómo se transformó el uso de la tecnología para estudiar durante la emergencia sanitaria, tal como se detalla en el siguiente cuadro.

Cuadro 8. Valoración del uso de la tecnología para la educación durante la pandemia respecto a la prepandemia según NSE D/E

Valoración del uso de la tecnología para la educación durante la pandemia	Promedio	Nivel S-E D/E
Mejor	64,4%	60,3%
Igual	24,9%	26,5%
Peor	7,5%	8,4%
No sabe/Prefiere no responder	3,2%	4,8%

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse, si bien en comparación con la prepandemia se cree que el uso de las tecnologías digitales mejoró, esta valoración es significativamente menos optimista entre los niveles socioeconómicos más desfavorecidos. Los números de la encuesta manifiestan la sensación de que los aprendizajes durante la pandemia fueron cuantitativa y cualitativamente insatisfactorios. Esta sensación aparece de manera reiterada entre las y los entrevistadas/os quienes sintieron que, en buena medida, la responsabilidad de la educación recayó sobre sus hombros (Arnot y Teichert, 2023; Sanders et al., 2022).

Durante la pandemia, mi hija no aprendió nada. Yo no soy maestra, mi marido tampoco. Tenemos una forma que no soy de tener esa paciencia de estar enseñando. Tenían clases por Zoom, pero no aprendió nada. Yo me enojé con que pase de grado. Pero me dijeron que no podían hacerla repetir. Pero pasó a cuarto grado y no sabía leer. (Mujer, 44 años, cuatro hijas/os, ama de casa y trabajadora comunitaria, secundaria incompleta)

Me hubiese gustado que fuera más flexible, que hubiese otras instancias y no sólo las videollamadas con solamente el profesor hablando ahí. No había interacción entre los compañeros, si hubiese habido más, se hubiesen entendido mejor los temas. (Varón, 22 años, ocupado, estudiante universitario)

La única cosa positiva que se le puede sacar a la pandemia es que pude recuperar el tiempo atrasado en la Facultad. Pude rendir muchísimas materias. La virtualidad me brindó esa posibilidad. Gracias a tener el privilegio de tener acceso a Internet, a computadora, celular y un espacio propio en mi casa. (Varón, 23 años, ocupado, estudiante universitario)

La experiencia insatisfactoria durante la pandemia tiene su correlato en que las personas de sectores populares son más cautas en relación con el uso futuro de las tecnologías digitales para las actividades educativas.

Cuadro 9. Expectativa sobre el futuro de la tecnología en educación después de la pandemia según NSE D/E

Expectativa por el uso de tecnología en educación pospandemia	Promedio	Nivel S-E D/E
Se usará más que antes de la pandemia	58,9%	50,6%
Se usará igual que antes de la pandemia	26,0%	30,7%
Se usará menos que antes de la pandemia	11,0%	13,7%
No sé/Prefiero no responder	4,0%	5,0%

Fuente: elaboración propia.

Una vez pasada la emergencia sanitaria y encaminado el retorno a las clases presenciales, la perspectiva acerca de un uso incrementado de la tecnología en la educación resulta más acotada entre los sectores populares. Los relatos señalan que lo único que quedó como práctica en las escuelas de sus hijas/os una vez pasada la pandemia es la utilización de los grupos de WhatsApp para comunicarse con las/os docentes reemplazando el cuaderno de comunicados.

Mi hijo juega videojuegos de fútbol, mira videos y películas en el celu. Con la compu aprendió el abecedario, aprendió a leer usando la computadora en casa. En la escuela no usan para nada la computadora. A veces, los llevan a mirar videos en el SUM, pero computadoras no usan. Yo le cancelé el micrófono al Google del celu y de la compu para obligarlo a escribir y que así practique. Quiero que primero sepa leer y escribir muy bien, y luego que le enseñen computación y esas cosas. (Mujer, 27 años, trabaja en comercio personal, secundario completo).

Los chicos aprenden mucho más con la tecnología. El más chico aprendió los números y los colores en la primera sala del jardín, a través del teléfono y lo pasábamos a la tele. Sabe leer y recién empezó primer grado. Le poníamos YouTube en la tele y ahí aprendió el tema de números, colores, cuentas, un montón. Depende de la supervisión de los padres que controlen el tiempo y el para qué usan el celular, pero así sirve un montón para aprender [...] En la pandemia tratamos con la madre de hacer un poco con el teléfono y que ellos hagan sus cosas a través de Internet, y lo que nosotros le podíamos enseñar, a hacer cuentas, a leer. Para mí, les enseñaron más lo padres que los maestros porque en el Zoom era imposible que estuvieran callados los nenes. Tenías que apagar los micrófonos porque era mucho ruido, ladridos de perros, gatos, de todo. Sin Internet no se hubiese podido hacer. (Varón, 45 años, tres hijas/os, empleado público, secundario incompleto)

Nuevamente aparece aquí la transferencia de la responsabilidad por los logros educativos y el desarrollo de las/os niñas/os hacia sus progenitores. Resulta interesante la negociación sociotécnica que realizan estas madres y padres para incentivar la lectoescritura de sus

hijas/os interviniendo sobre lo que los dispositivos habilitan o inhabilitan. Al mismo tiempo, se destaca el contraste con el rol de la institución escolar. Las experiencias relatadas dan cuenta de una vivencia ambivalente con relación al rol de las tecnologías digitales durante la pandemia: por un lado, ayudaron a suplir el rol del docente, siendo un soporte para madres y padres; por otro lado, no lograron reproducir los vínculos pedagógicos entre docentes y niñas/os. Es esta ambivalencia la que permite que desde la perspectiva de los actores convivan el reconocimiento de los logros (“Saber hacer cuentas antes de tiempo”) con ansiedades y malestares (“no aprendieron nada”; “no se entendía nada”) sin que esto presente una contradicción para los sujetos. Restará entonces observar el recorrido que asumirá con los años la apropiación tecnológica incentivada durante la pandemia. Hemos visto, en estudios anteriores (Benítez Larghi et.al., 2012; Benítez Larghi, 2013) que, si bien la educación promueve las estrategias de conectividad de las familias de sectores populares, cuando la etapa escolar finaliza y las trayectorias educativas no se traducen en una inserción laboral estable y calificada, la apropiación de las tecnologías digitales deja de ser socialmente relevante, los dispositivos quedan en desuso y las destrezas digitales se pierden con el tiempo. El hecho de que ciertos procesos de digitalización de las prácticas cotidianas como las videollamadas, las aulas virtuales o los trámites online fueron siendo desandados una vez terminada la pandemia constituye una evidencia más de que los procesos de apropiación de las tecnologías digitales e Internet no es lineal ni siempre en dirección ascendente: por más complejidad en términos de habilidades que demanden ciertas prácticas, ello no implica que se realizarán en soporte digital para siempre. La cuestión es determinar cómo estas futuras experiencias diferenciadas podrían profundizar las desigualdades sociales y digitales cristalizando posiciones sociales estancas e irremediabilmente distanciadas.

Conclusiones

El interrogante acerca de si la pandemia profundizó las desigualdades digitales o si éstas aumentaron las desigualdades sociales previas no puede responderse de manera lineal ni causal, al menos en el caso de las familias de sectores populares. Los datos construidos evidencian que los procesos desencadenados por la emergencia sanitaria se instalan sobre desigualdades preexistentes, un derrotero de acumulación de desventajas que se manifiestan en golpes biográficos, algunos acontecimientos más liminares (enfermedades crónicas y graves, problemas de salud mental, problemas legales de hijas/os, eventos de violencia física y psicológica), otros cotidianos y reiterados, que vuelven difícil distinguir por parte de los sujetos la influencia

específica de la pandemia. Tal es así que de los relatos se desprende que la principal preocupación asociada a la pandemia giró en torno a la imposibilidad para salir a trabajar, hacer changas, reciclar cartones, sostener los comedores comunitarios. De este modo, los hallazgos de nuestra investigación dialogan y se complementan con estudios dedicados específicamente a los impactos de la pandemia en las condiciones de vida y el aumento de la pobreza entre los sectores populares (Aliano, Pi Puig y Rausky, 2022; Chávez Molina y Rodríguez de la Fuente, 2022).

En ese marco, la virtualización forzosa movilizó prácticas y representaciones en torno a las tecnologías digitales y la conectividad a Internet que ya se venían desarrollando previo a la pandemia, denotando marcados déficits en las condiciones de acceso para hacer frente al nuevo escenario. La emergencia extraordinaria patentizó el imperativo de “estar conectado” característico de las sociedades contemporáneas. Las familias de sectores populares debieron desplegar estrategias de conectividad y acceso a dispositivos digitales a partir de la compra financiada de teléfonos móviles y arreglo de computadoras viejas. Muchas familias decidieron contratar servicio de Internet en este período mientras que otras contaron con la ayuda de familiares y vecinos que les compartían señal de Wi-Fi. La necesidad de contar con computadora para la continuidad pedagógica de los estudios y la imposibilidad de adquirir una debido a sus altos costos fue percibida como un factor de desventaja por parte de las familias de sectores populares. Tal es así que esta percepción conectó inmediatamente con una representación presente desde hace décadas en el imaginario de los barrios populares según la que la computadora es un elemento indispensable para mejorar la educación de las/os hijas/os. Frente a aquella imposibilidad, el teléfono móvil se convirtió en el dispositivo principal de conexión, ya que se adaptaba material y simbólicamente a las prácticas y destrezas digitales previas de las familias.

En cuanto a las habilidades digitales, el primer dato es que las personas adultas de los hogares de sectores populares valoran de manera más pesimista sus destrezas digitales que las personas adultas de otros sectores sociales. Esto redundó en dos tipos de desventaja. Por un lado, se percibieron menos confiados en sus destrezas para acompañar la educación virtual de sus hijas/os. Por otro lado, tendieron a la autoexclusión de ciertas prácticas con las tecnologías digitales, como por ejemplo en relación con el manejo de billeteras virtuales; cuestión que denota una desigualdad digital persistente. Asimismo, los integrantes más jóvenes de los hogares de barrios populares demuestran mayor confianza en sus habilidades e indican que fueron adquiridas en instancias informales de aprendizaje a partir de experiencias autodidactas y el intercambio con pares.

Los resultados de los procesos de digitalización de la educación durante la pandemia también se distribuyen desigualmente. La valoración de la experiencia por parte de las familias de sectores populares resulta pesimista en tanto se percibe que no contaron con los recursos necesarios para llevar adelante las clases: desde falta de materiales digitales hasta espacios adecuados para estudiar pasando por los déficits de conectividad requerida por las plataformas de videollamadas. De este modo, la calidad de los aprendizajes, la cantidad de contenidos y habilidades desarrolladas como el rol de las tecnologías en estos procesos no solamente encontraron mayores barreras objetivas que en las familias de otros sectores sociales, sino que también fueron subjetivamente percibidos como perjudiciales para la educación de hijas/os de las familias de sectores populares. Esta percepción tiene su correlato en la baja expectativa respecto a una mayor y mejor incorporación de las tecnologías digitales en el futuro educativo luego de la pandemia; cuestión que da cuenta de un efecto de desaliento que luego podría redundar en menores posibilidades de acceso a niveles superiores de estudio y a trabajos más calificados.

En suma, las desigualdades sociales se entrelazan y co-constituyen con las desigualdades digitales cristalizando a los sectores populares en una posición social desventajosa en términos objetivos y reforzada por la percepción subjetiva de que no se cuenta con los recursos materiales y simbólicos necesarios para dar respuesta a los requisitos y mandatos sociales impuestos antes, durante y después de la pandemia. Los resultados de nuestro estudio enfocado en las desigualdades digitales aportan a los estudios sobre las desigualdades sociales durante la pandemia (Benza y Kessler, 2021; Benza, Dalle y Maceira, 2022; Goren y Bonelli, 2023), profundizando en las novedosas dimensiones abiertas por los procesos de digitalización en las esferas de la educación, el trabajo y las estrategias de supervivencia.

A partir de los hallazgos de investigación, proponemos una serie de recomendaciones para el diseño de políticas públicas que atiendan los principales nudos de desigualdad digital que afectan a las familias de sectores populares:

- Garantizar la cobertura de calidad y a precio accesible de conectividad a Internet en los barrios populares.
- Implementar programas de alfabetización digital centrados en las necesidades cotidianas de las familias y diseñados con base en la perspectiva de una capacitación constante a lo largo de la vida, la formación continua y la promoción y orientación de los procesos de autoaprendizaje en espacios informales (por ejemplo, mediante cursos capacitación gestionados por los propios actores comunitarios en los territorios).

- Reconocer, certificar, complementar con estudios formales y articular con el sector productivo las habilidades digitales (creación de contenidos, streaming, gaming, gestión de redes sociales virtuales) de jóvenes de barrios populares.
- Elaborar y circular videos tutoriales que, con lenguaje sencillo, retomen las inquietudes, inconvenientes y dudas más frecuentes para la apropiación de las tecnologías digitales en relación con las prácticas y actividades educativas, acceso al conocimiento e intercambio de experiencias.
- Desarrollar e implementar herramientas prácticas para la comunicación digital, el comercio online y el uso de billeteras virtuales para la gestión comercial y financiera de los microemprendimientos.

Bibliografía

- Aliano, N., Pi Puig, A. P. y Rausky, M. E. (2022). Lo sedimentado que se activa. Los comedores populares en la trama sociocultural de los barrios populares durante la pandemia. *Cuestiones De Sociología*, (26). <https://doi.org/10.24215/23468904e131>
- Arnott, L. y Teichert, L. (2023). Family learning and working in lockdown: Navigating crippling fear and euphoric joy to support children's literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 23(1), 35-72.
- Banco Interamericano de Desarrollo [BID] (2020). La educación en tiempos del coronavirus. Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19. <http://dx.doi.org/10.18235/0002337>
- Barrantes, R. (2007). Analysis of ICT Demand: What Is Digital Poverty and How to Measure It? In *Digital Poverty: Latin American and Caribbean Perspectives*. DIRSI/IDRC.
- Benítez Larghi, S. y Guzzo, R. (2022) Desigualdades digitales y continuidad pedagógica en Argentina: Accesos, habilidades y vínculos en torno a la apropiación de tecnologías digitales durante la pandemia. *Cuestiones de Sociología*, (26): e135.
- Benítez Larghi, S. (2013) Lo popular a partir de la apropiación de las TIC. Tensiones entre representaciones hegemónicas y prácticas. *Question*, 1(38), 215-229. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1813>
- Benítez Larghi, S., Aguerre, C., Calamari, M., Fontecoba, A., Moguillansky, N. y Ponce de León, J. (2012) De brechas, pobreza y apropiaciones. Juventud, Sectores Populares y TIC en Argentina, *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, 27, 1-20.
- Benza, G. y Kessler, G. (2021). El impacto de la pandemia en América Latina: retrocesos sociales e incremento de las desigualdades. *Laboratorio* (31), 12-33. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.17672/pr.17672.pdf
- Benza, G., Dalle, P. y Maceira, V. (2022). Estructura de clases de Argentina (2015-2021): efectos de la doble crisis prepandemia y pandemia en el empleo, los ingresos y los gastos de los hogares. En P. Dalle (comp.) *Estructura social de Argentina en tiempos de pandemia* (Vol. 1. Efectos de la doble crisis y recomposición social en disputa). IIGG-Imago Mundi.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología*. Manantial.

- Cabra-Torres, F. y Marciales-Vivas, G. (2011). Brecha digital y brecha generacional: escenarios de reflexión crítica para las Ciencias Sociales y Humanas. En S. J. Gerardo Remolina Vargas (ed.) *Una apuesta por la interdisciplinariedad. El Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas de la Pontificia Universidad Javeriana* (pp. 111-130). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Camacho, K. (2005). La brecha digital. En A. Ambrosi *et al.* (coords.) *Palabras en juego: Enfoques Multiculturales sobre las Sociedades de la Información*. C&F Éditions.
- CEPAL-UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 11(18), 250-270.
- Chávez Molina, E. y Rodríguez de la Fuente, J. (2022). Pobreza en tiempos de pandemia. Un abordaje desde la estructura de clases ocupacionales. En P. Dalle (comp.) *Estructura social de Argentina en tiempos de pandemia* (Vol. 1. Efectos de la doble crisis y recomposición social en disputa). IIGG-Imago Mundi.
- Comisión de Ciencias Sociales de la Unidad Coronavirus COVID19 (MINCyT-Conicet-Agencia). (2020). *Relevamiento del impacto social de las medidas del aislamiento dispuestas por el PEN*. https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/Informe_Final_Covid-Cs.Sociales-1.pdf
- DiMaggio, P., Hargittai, E., Celeste, C. y Shafer, S. (2004). From Unequal Access to Differentiated Use: A Literature Review and Agenda for Research on Digital Inequality. En K. Neckerman (ed.) *Social Inequality*. Ruseel Sage Foundation.
- Duek, C. y Moguillansky, M. (2023). Las infancias de la post pandemia. Una propuesta de investigación. *Intersecciones en Comunicación*, 1(17). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Fusté Forné, M. (2021). Encuentros online en educación infantil: Una experiencia vincular y educativa en tiempos de COVID-19. *Páginas De Educación*, 14(1), 52-72. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i1.2204>
- Goren, N. y Bonelli, J. (comp.) (2023). *Desigualdades en el siglo XXI: aportes para la reflexión en clave latinoamericana*. Edunpaz.
- Helsper, E. (2017). The Social Relativity of Digital Exclusion: Applying Relative Deprivation Theory to Digital Inequalities. *Communication Theory*, 27, 223-242. <https://doi.org/10.1111/comt.12110>

- INDEC (2022). Informe técnico. Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación. *EPH. Informes Técnicos*, 6(89). https://www.indec.gov.ar/uploads/informesdeprensa/mautic_05_22843D61C141.pdf
- Jacinto, C., Garino, D. y Millenaar, V. (2023). Desigualdades en la educación técnico-profesional en pandemia. Territorio, gobierno y aprendizaje desde la práctica. *Praxis Educativa*, 27(2), 1-21. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270208>
- Kaplan, C. y Piovani, J. (2018). Trayectorias y capitales socioeducativos. En J. Piovani y A. Salvia (coords.) *La Argentina en el siglo XXI: Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual: Encuesta Nacional sobre la Estructura Social* (pp. 221-264). Siglo XXI.
- Khan, T. (2022). Parents' experiences of home-schooling amid COVID-19 school closures, in London, England. *Journal of Early Childhood Research*, 20(4), 580-594.
- Lemus, M., Benítez Larghi, S., y Duek, C. (2023) Escolaridad durante la pandemia en Argentina: tecnologías digitales y desigualdades en la vida cotidiana, *Praxis educativa*, Vol. 27, No 3 septiembre-diciembre 2023. E -ISSN 2313-934X. pp. 1-19. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270308>
- Livingstone, S., Ólafson, K., Helsper, E., Lupiáñez-Villanueva, F., Veltri, G. y Folkvord, F. (2017). Maximizing Opportunities and Minimizing Risks for Children Online: The Role of Digital Skills in Emerging Strategies of Parental Mediation. *Journal of Communication*, 67(1), 82-105.
- Marotias, A. (2020). La educación remota de emergencia y los peligros de imitar lo presencial. *Revista Hipertextos*, 8(14), 173-177.
- Moguillansky, M. y Duek, C. (2021). Niñez, educación y pandemia. La experiencia de las familias en Buenos Aires (Argentina). *Desidades*, (31), 120-135.
- Muñiz Terra, L., Roberti, E. y Lemus, M. (2022). Las encrucijadas de la pandemia: desigualdades y tensiones en los cursos de vida de los/as docentes de nivel secundario. *Cuestiones De Sociología*, (26). <https://doi.org/10.24215/23468904e133>
- Paz-Maldonado, E., Silva-Peña, I. y Nunes-Fernandes, C. (2022). Docencia en contexto de pandemia. En el vórtice de la injusticia social. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, (15), 1-25. [10.11144/Javeriana.m15.dcpv](https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.dcpv)

- Reygadas, L. (2008). *La apropiación. Destejiendo las redes de la desigualdad*. Anthropos.
- Sadovsky, P. y Castorina, J. A. (2020). Enseñar en tiempos de excepción: nuevos desafíos pedagógicos, incertidumbre y reconocimiento social. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica* (pp. 211-224). UNIPE, Editorial Universitaria.
- Sanders, C., Frank, T. J., Amyot, T., Cornish, K., Koopmans, E., Usipuik, M., Irving, L. y Pelletier, C. A. (2022). Day-to-day life during the COVID-19 pandemic: A longitudinal qualitative study with Canadian parents of young children. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 0(0), 1-21.
- Selwyn, N., Nemorin, S., Bulfin, S. y Johnson, N. (2016). Left to their own devices: the everyday realities of 'one-to-one' classrooms. *Oxford Review of Education*, 43(2), 1-22.
- Tomte, C. (2008). "Return to gender: Gender, ICT and Education" background paper. *OECD Expert meeting*, Oslo.
- Toran, M., Sak, R., Xu, Y., Şahin-Sak, İ. T. y Yu, Y. (2022). Parents and children during the COVID-19 quarantine process: Experiences from Turkey and China. *Journal of Early Childhood Research*, 19(1), 21-39.
- Tuñón, I., García Balus, N. A. y Sánchez, M. E. (2021). Nuevos retrocesos en las oportunidades de desarrollo de la infancia y adolescencia. Tendencias antes y durante la pandemia de COVID-19. *Educa*. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/12060>
- UNICEF (2020). *Encuesta COVID-19. Percepciones y actitudes de la población. Impacto de la pandemia en hogares con niños, niñas y adolescentes*. Recuperado de: <https://www.unicef.org/argentina/media/8056/>
- Van Deursen, A. y Helsper, E. (2015). A nuanced understanding of Internet use and non-use among the elderly. *European Journal of Communication*, 30(2), 171-187.
- Volman, M. (2005). New technologies, new differences. Gender and ethnic differences in pupils' use of ICT in primary and secondary education. *Computers and Education*, 45(1), 35-55.
- Williamson, B., Macgilchrist, F. y Potter, J. (2021). Covid-19 controversies and critical research in digital education. *Learning, Media and Technology*, 46(2), 117-127.

Winocur, R. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular: la conexión como espacio de control de la incertidumbre*. Siglo XXI.

_____ (2016). Propuesta de orden epistemológico y metodológico para evaluaciones cualitativas de programas de inclusión digital. En S. Benítez Larghi y R. Winocur (coords.) *Inclusión digital*. Teseo.

Notas

[1]

Recibido 4 de junio de 2024. Aceptado 2 de septiembre de 2024.

[2]

Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales (CIMECS), IdIHCS, FaHCE, UNLP-Conicet. <https://orcid.org/0000-0002-2646-0035>. Contacto:

sebastianbenitezlarghi@gmail.com

[3]

Enmarcada en los proyectos: COFECYT COVID 19 “Continuidad pedagógica en tiempos de pandemia: un estudio de las modalidades educativas a distancia y su incidencia en las desigualdades sociales en la Provincia de Buenos Aires.” 2020-2021; Centro LATAM DIGITAL “Educación y trabajo en línea en Argentina en tiempos de Covid-19”, 2020-2021; Centro LATAM DIGITAL “Exclusión digital urbana” y PIP CONICET “Pandemia y vida cotidiana en el AMBA: un abordaje de la heterogeneidad de las experiencias”, 20

[4]

El NSE se estima de los informes oficiales de la Asociación Argentina de Marketing y de Simo, que son de opinión pública, basados en la EPH.

[5]

Término nativo utilizado para referir a la actividad de recolección de basura y desechos.



Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/476/4765049018/4765049018.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe,
España y Portugal
Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la
naturaleza académica y abierta de la comunicación científica

Sebastián Benítez Larghi

Desigualdad digital durante la pandemia: un enfoque de las experiencias de las familias de sectores populares de la provincia de Buenos Aires^[1]

Digital Inequality during the pandemic: a focus on the experiences of low-income families

De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales
vol. 13, núm. 22, 2024

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
depracticasydiscursos.ces@unne.edu.ar

ISSN-E: 2250-6942

DOI: <https://doi.org/10.30972/dpd.13227821>