

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES



**Diferencias entre hombres y mujeres en las rutinas de uso de tecnologías
educativas en el hogar: un estado de la cuestión desde la perspectiva
sociológica**

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO
DE BACHILLER EN CIENCIAS SOCIALES CON MENCIÓN EN
SOCIOLOGÍA QUE PRESENTA:**

Castro Pacheco, Ciro Alexander

ASESORA

Muñoz Cabrejo, Fanni Genoveva

Lima, Julio del 2021

RESUMEN

La situación de emergencia sanitaria provocada por la pandemia de la Covid-19 ha tenido impactos sociales, políticos y económicos documentados extendidamente. En el ámbito educativo, los gobiernos reaccionan manteniendo programas de clases a distancia como medida de bioseguridad. Aunque poco se ha reflexionado sobre el espacio físico y social desde donde los estudiantes se conectan, el hogar. Sin embargo, indudablemente esto impacta en las rutinas diarias de padres e hijos y, al mismo tiempo, la organización de la vida familiar en general afecta los procesos educativos. Muestra de ello es que en Perú el sector público registra que para el 88% de padres de familia el principal logro durante la pandemia es haber organizado nuevas rutinas de actividades de hijos (MINEDU 2020). En ese contexto, el objetivo principal del presente trabajo es construir un estado del arte con los principales campos de investigación que se aproximan al fenómeno de la incorporación de tecnologías educativas a distancia en el hogar. Para esto se han recopilado 102 fuentes académicas relevantes, así como también se han entrevistado a informantes en una ONG educativa (Peruchamps). Esta última observó que como consecuencia de la pandemia se produjeron mayores impactos negativos en los aprendizajes de las niñas y adolescentes en comparación con sus pares hombres. Por ello, se organiza la literatura en cinco agendas de investigación: Science Technologies Studies, Communication and Media Studies, Feminist Science and Technology Studies, E-learning y Relaciones Familia-Escuela. Por supuesto, se ha reflexionado sobre los aportes del punto de vista de los estudios de género, la sociología general y cuatro de sus subramas (educación, tecnología, infancia y comunicación). Finalmente, se concluye que el tema escogido se encuentra en un estado de investigación exploratorio para todos los campos y sub-ramas mencionadas. Aunque en su conjunto conforman un marco interdisciplinario mínimo para analizarlo.

Palabras clave: pandemia, educación a distancia, tecnología en el hogar, diferencias entre hombres y mujeres.

ÍNDICE

1. JUSTIFICACIÓN, PREGUNTAS Y OBJETIVOS	4
2. ESTADO DEL ARTE	8
2.1 TECNOLOGÍA, EDUCACIÓN Y HOGAR	8
2.1.1 SOCIOLOGÍA Y SCIENCE AND TECHNOLOGY STUDIES.....	8
2.1.2 SOCIOLOGÍA Y COMMUNICATION AND MEDIA STUDIES	9
2.2. GÉNERO, TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS Y ESPACIO DOMÉSTICO..	11
2.2.1 FEMINIST SCIENCE AND TECHNOLOGY STUDIES	12
2.2.2 GENDERING COMMUNICATION AND MEDIA STUDIES.....	13
2.3. E-LEARNING Y GÉNERO EN LAS RELACIONES FAMILIA-ESCUELA	14
2.3.1. SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA.....	15
2.3.2 GENDERING E-LEARNING Y APROXIMACIONES SOCIOLÓGICAS A LO NO PRESENCIAL	17
2.3.3 FAMILISMO, FAMILIALIZACIÓN Y SOCIOLOGÍA DE LA INFANCIA	20
2.4 TECNOLOGÍA, EDUCACIÓN, GÉNERO Y HOGAR EN EL PERÚ.....	24
3. CONCLUSIONES	28
4. BIBLIOGRAFÍA	32

1. JUSTIFICACIÓN, PREGUNTAS Y OBJETIVOS

La incorporación de dispositivos tecnológicos a diversas dimensiones de la vida social (trabajo, educación, ocio, entre otros) es un proceso reconocido por muchas personas más allá de la esfera académica. Aunque desde este se remite a diversos paradigmas interdisciplinarios respecto a los cambios que las tecnologías pueden provocar en las sociedades. Sovacool y Hess (2017) realizan una clasificación sistemática de dichas perspectivas teóricas, identificando 96 aproximaciones interdisciplinarias compuestas de hasta 22 disciplinas. Entre estas la sociología ha tenido aportes significativos desde varios enfoques (actor-red, práctica social, constructivismo social, Sociología de la Expectativa, entre otros). Aún tenían condiciones para prever la transformación que sufrirían las relaciones sociales durante la pandemia por covid-19 y el rol que la tecnología cumpliría en todo esto. En el Perú las medidas iniciales ante la crisis sanitaria obligaron a los ciudadanos a permanecer en casa mucho más tiempo del que en cualquier otra coyuntura¹. Es cierto, que la población adulta nunca pudo cumplir del todo con estas restricciones por diversos factores (puestos de trabajo informal, pobreza monetaria, entre otros)² así como también las medidas fueron flexibilizándose para la economía nacional siga funcionando³. No obstante, la situación puede interpretarse de manera distinta para el 73% de menores que se dedican enteramente a estudiar (INEI 2020)⁴. La suspensión de clases presenciales ha sido una constante durante toda la crisis. En este contexto, la pregunta que guía este documento es de qué manera las tecnologías se han incorporado en los hogares para acceder a los programas de educación a distancia.

Dicha indagación es parte de mi aprecio profundo por los procesos

¹ <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-51902989>

² <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-52748764>

³ <https://gestion.pe/peru/levantan-cuarentena-focalizada-en-el-pais-pero-con-inmovilizacion-los-domingos-en-algunas-regiones-coronavirus-peru-covid-19-nndc-noticia/>

⁴ <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/04-informe-tecnico-ninez-y-adolescencia-jul-ago-set-2020.pdf>

educativos y tecnológicos en mi vida. Fueron una herramienta imprescindible para acceder a información a bajo costo y desarrollar hábitos de estudio para mantener un excelente desempeño académico tanto en el colegio como en la universidad. Por el cual obtuve becas de subvención económica en ambos casos. También me permitieron fortalecer mis relaciones con amigos y familiares a través de la experiencia compartida de juegos, series, entre otras formas de ocio. De modo que ahora se me presenta la oportunidad de indagar sobre los procesos tecno-educativos de los adolescentes durante la pandemia, en específico, las condiciones en que estos configuran su vida cotidiana y viceversa.

Desde dicho lugar de enunciación emprendí la búsqueda de un tema de investigación que goce de viabilidad⁵ en un contexto adverso como el que nos ocupa. Con ese propósito me puse en contacto con una de las organizaciones educativas con las que mantengo lazos profesionales desde los 15 años, Peruchamps⁶. Esta es una ONG que lleva siete años canalizando fondos de donantes internacionales para financiar becas en los colegios Innova Schools, iniciativa de su aliado estratégico Intercorp. Yo mismo fui uno de los beneficiarios, parte de la promoción de egresados 2015. Para llegar a ello, los estudiantes pasan por un proceso de selección académico, psicológico y económico. En dicha evaluación se busca comprobar que mantienen un promedio escolar constante mayor a quince, habilidades blandas e ingresos familiares no mayores a 2500 soles mensuales. Una vez califican bajo estos criterios Peruchamps subvenciona el 75% de sus derechos académicos, el 100% de los costos de sus materiales escolares y se les ofrece la posibilidad de participar en un “Programa de Formación en Liderazgo”.

Precisamente, conversé con la coordinadora de aquel programa para comentarle sobre mis intereses de investigación y las necesidades actuales de Peruchamps. Ambos concluimos que un análisis de lo que sucedía con la incorporación de la tecnología educativa en el hogar de los becarios era

⁵ <https://www.esteve.org/wp-content/uploads/2018/03/C43-09.pdf>

⁶ <https://peruchamps.org/>

necesario. Sobre todo porque el cambio a una modalidad de estudio a distancia había impactado en la formación de los más de 2000 beneficiarios a nivel nacional⁷. Más importante aún, dicho impacto estaba perjudicando con mayor fuerza a las becarias que a sus pares masculinos. La tasa de deserción de la beca de las niñas y adolescentes se había incrementado notablemente desde el inicio de la pandemia⁸. La gerencia de Peruchamps está muy preocupada por esta situación. Así que acordamos que mi investigación sería un insumo para producir información respecto a cómo se estaba produciendo estas diferencias de género en los hogares. De tal manera que puedan diseñar estrategias de prevención y mitigación de dichos procesos. A cambio la organización me facilitaría el contacto a los becarios y sus apoderados para el trabajo de campo requerido en la realización de esta tesis y construcción de evidencias empíricas empíricas que sustenten su toma decisiones.

En aquel orden de ideas, este documento se elabora específicamente sobre la pregunta por las diferencias entre hombres y mujeres en la incorporación de las tecnologías educativas en el hogar para las familias de becarios en Innova Schools durante la pandemia. Para ello se expone un estado del arte a partir de 102 fuentes académicas con focos de análisis en tres dimensiones transversales: tecnología, educación y género. A su vez se las ha organizado en cinco secciones. En la primera se señala la especificidad de los estudios sociológicos sobre la tecnología. Para ello se describe la emergencia de su tradición a partir de discusiones más amplias en los Science Technologies Studies (STS) y los Communication and Media Studies (CMS). Esto permite localizar las investigaciones empíricas que se han preocupado por entender la introducción de TIC en el hogar, derivadas en su mayoría de la teoría de la domesticación. Las cuales a su vez clarifican dos dimensiones relevantes del proceso de apropiación: organización del uso de las TIC en el espacio-tiempo y relaciones padres-hijos. En la segunda sección, se presentan los aportes de los estudios de

⁷ <https://www.facebook.com/PeruChamps/posts/3528398793874856>

⁸ El procesamiento de la base de datos en que se pueda calcular la cifra exacta aún se encuentra en vías de elaboración por lo que no se indica en este documento.

género a la comprensión de la organización social de la tecnología. En concreto, se describen las discusiones que los Feminist Science and Technology Studies (FSTS) sobre las relaciones de género en el hogar. Esto remite a la distribución del tiempo y espacio dedicado a labores domésticas, así como las narrativas que sustentan el uso de las TIC de hombres y mujeres. A pesar de estas especificidades, se retoman perspectivas conceptuales que entiendan al género como parte constitutiva de las relaciones sociales (Scott 1998). De tal manera que se entienda a la esfera doméstica como un caso específico donde se manifiestan fenómenos de género más amplios.

Luego, en la tercera sección, se exponen los aportes de los campos del e-learning y las relaciones familia-escuela a la comprensión de programas educativos a distancia. Esto hace posible resaltar la perspectiva sociológica sobre el involucramiento de los padres en las rutinas de estudio de sus hijos mientras están en casa. Las cuáles se enmarcan a su vez en tres procesos institucionales de organización del tiempo de la niñez: familiarización, escolarización e individuación. Con todo lo mencionado, en una cuarta sección se leen las investigaciones sobre tecnología, género y hogar en el Perú. Las cuales presentan indicios de la relevancia de los aportes presentados en las anteriores secciones, así como también los contextualizan a la realidad nacional. Finalmente, en la sección de conclusiones se reflexiona sobre el carácter exploratorio de este balance desde la perspectiva sociológica. Así como también se explicitan sus aportes.

2. ESTADO DEL ARTE

2.1 TECNOLOGÍA, EDUCACIÓN Y HOGAR

Cuando se intenta definir un campo teórico o empírico que aborde las tecnologías educativas en el hogar desde una sola disciplina, en nuestro caso la sociología, se presenta la laboriosa necesidad de distinguir sub-ramas disciplinares, teorías intermedias y agendas de investigación incrustadas unas en otras. Como se muestra en los siguientes párrafos, las TIC parecen tener una condición tetradimensional, como objetos, mercancías, medios (Silverstone 2003) e instrumento científico (Pinch y Bijker 1986). Son artefactos que tienden a ser diseñados cada vez más haciendo uso de conocimiento experto, proveniente de las ciencias naturales o sociales. En tanto objetos, son valorados por su funcionalidad y estética. Además, circulan como mercancías por mercados monetarios. Finalmente, como medios proporcionan (pasiva, activa o interactivamente) lazos sociales en el marco de sistemas de comunicación e información.

2.1.1 SOCIOLOGÍA Y SCIENCE AND TECHNOLOGY STUDIES

Uno de los primeros elementos a dilucidar es la relación ciencia y tecnología. Su historia inicia en el S.XIX, aunque el hito importante para nuestra discusión son los debates públicos sobre los efectos del conocimiento científico en la sociedad durante y luego de la Segunda Guerra Mundial (Paisey 2011). Al menos en el norte global, a partir de ese momento se percibió un vacío en la investigación en la comprensión de los efectos de la tecnología (Ej.: armas nucleares, vacunas) en la vida social. Se cuestionaba que fueran meros aplicaciones de “verdades objetivas” que las comunidades científicas dictaban. Así se funda los Science Technologies Studies (STS) como campo interdisciplinario que se nutre de la filosofía, ingeniería, ciencias sociales y naturales, entre otras disciplinas (Magaudda 2014). Este se propone explicar la creación, desarrollo y consecuencias de la ciencia y tecnología en su contexto cultural, histórico y social (Hackett 2008).

Desde aquel campo se comienza a forjar una fuerte oposición al determinismo tecnológico, entendido como la “suposición implícita de que el éxito de un artefacto constituye una explicación suficiente de su ulterior desarrollo” (Aibar 1996, pp. 146). Sin embargo, desde los propios STS permaneció un sesgo que prioriza la trayectoria de vida de las innovaciones en la etapa de diseño de las mismas. Como bien indica Paisey (2011), se mantiene una tensión entre una legitimidad mayor de lo que se considera “científico” y una menor a lo visto como “tecnológico”. Esto impacta en la separación de subramas entre la sociología de la ciencia y la sociología de la tecnología (Boczkowski 1996). Al mismo tiempo que reproduce el sesgo en las teorías que intentan unificar ambos campos.

En ese contexto la perspectiva conceptual de la “social construction of technology” (SCOT) de los sociólogos Trevor Pinch y Wiebe Bijker (1984) resulta paradigmática como intento de unificar ciencia y tecnología. La SCOT visibiliza que siempre hay actores y organizaciones que comparten una relación y un conjunto de significados adjuntos a un artefacto en particular. Por ejemplo, en el contexto educativo, se suele usar la SCOT para analizar los procesos de ideación de instrumentos tecnológicos aplicados a la educación -MOOC, LMS, entre otros (Véase Eynon y Young 2021; Osakwe, 2020; White 2018). En específico se desea averiguar si los significados inicialmente concebidos por los diseñadores se mantienen o varían dependiendo del tipo de usuario (docentes, estudiantes, padres de familia) de acuerdo con su género, clase social, grupo étnico, entre otras variables. En suma, resulta un enfoque útil para evaluar el desempeño y funcionalidad de las tecnologías educativas. No obstante, no visibiliza diferentes tipos de relaciones (conflicto, cooperación, subversión) entre los actores durante el proceso de apropiación. Tampoco explica si el uso de un artefacto varía de acuerdo al espacio institucional donde se ubica (escuela, hogar, trabajo).

2.1.2 SOCIOLOGÍA Y COMMUNICATION AND MEDIA STUDIES

Otro elemento identificado corresponde a los usos de la tecnología fuera del campo científico, incorporada más bien en la vida cotidiana moderna. Aquí

también se insertan tradiciones de investigación sobre los medios de comunicación con entendimientos contrapuestos y/o complementarios sobre las TIC. Aunque de manera general se les puede denominar como parte de un mismo campo de los Communication Studies Research (CMS) (Pineda 2001). Este enfoque interdisciplinario se vale de las ciencias de la comunicación, sociología y antropología para analizar las repercusiones socio-culturales de los procesos de producción, circulación y recepción de tecnologías y sus mensajes (Boczkowski et al 2016). En ese sentido, hay un énfasis en los medios como objetos culturales que producen o son parte de los cambios sociales, por ejemplo a través de la domesticación de artefactos en la vida cotidiana en el hogar o la escuela.

Los CMS surgen a principios del S.XX con la preocupación de los efectos de los medios de comunicación masiva (impresión, radio, cine y televisión) sobre las creencias y comportamientos de las personas (Scolari 2008). Aunque el hito relevante para nuestra discusión se relaciona a la crítica a esta posición en la década de 1970 con la consolidación de la Escuela de Birmingham. Esta otorga al sujeto receptor capacidad de negociación respecto a la imposición de ciertos diseños de artefactos y mensajes masivos que las instituciones económicas, políticas y culturales le ofrecen (Valderrama 2017). En efecto, se trata también de otra forma de crítica al determinismo tecnológico. Esta vez su foco de atención no está en la etapa de invención y el conocimiento que supone sino más bien en el consumo. En ese sentido, una de las perspectivas conceptuales paradigmáticas de este campo es la teoría de la domesticación (TD) sostenida por los sociólogos Roger Silverstone y Eric Hirsh (1984) con una tradición fundadora en países nórdicos, Alemania y el Reino Unido. La cual entiende que las TIC se organizan dependiendo de las dinámicas morales, espacio-temporales e identitarias determinadas por la esfera institucional donde se insertan (trabajo, hogar, escuela, entre otros).

La TD ha analizado los procesos educativos en relación a la familia y la escuela. Por ejemplo, se ha explorado la apropiación del teléfono celular como objeto de regulación y agencia para los adolescentes. En vista de que los padres ponen reglas sobre mantenerlos fuera de la mesa y la hora máxima de su uso al

dormir, pero también legitima sus permisos de salir de casa (Rincón 2019; Rincón 2015). Se ha indagado también sobre las relaciones de poder que se generan cuando algunos poseen más conocimiento sobre el funcionamiento de las tecnologías. Cuando se trata del adolescente, las regulaciones son fácilmente subvertidas, por ejemplo, a) creando cuentas falsas de facebook para que los padres supervisen o colocando los celulares en silencio para usarlos de madrugada b) rompiendo las normas de no llevar ni usar celulares durante clases aprovechándose de las distracciones de los profesores (Nuñez 2019; Migues 2015). En su conjunto, la TD ofrece un punto de partida clave para comprender las dinámicas de uso de las TIC en configuraciones institucionales específicas. Aunque se han encontrado pocos estudios empíricos bajo el marco de la TD sobre tecnologías educativas a distancia (Nygård et al 2015) y diferencias de género (Rajahonka y Villman 2019).

2.2. GÉNERO, TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS Y ESPACIO DOMÉSTICO

Los estudios de género han contribuido de manera amplia en los STS y los CMS, aunque casi nunca desde el marco específico de la domesticación. En cualquier caso, el género ha sido entendido como un sistema de estratificación presente en todas las dimensiones de la vida social en tanto que afecta la distribución de poder, propiedad y prestigio (Risman 2018). Si bien esto permite entender las diferencias entre “hombre” y “mujer” en tanto seres sexuados como parte de la construcción histórica de categorías culturales, ergo, con significados y prácticas cambiantes en el tiempo (West y Zimmerman 1987). No se trata de una diferenciación contingente y neutral entre masculinidades y feminidades, sino productora y reproductora de una distribución desigual y jerárquica que favorece a los primeros y desfavorece a las segundas. Por ello, aunque nos compete estudiar el género solo en el espacio doméstico y las interacciones entre miembros de una familia no se puede dejar de referirse a su condición como sistema de estratificación que opera a través de relaciones significantes de poder (Scott 1996).

2.2.1 FEMINIST SCIENCE AND TECHNOLOGY STUDIES

La subrama conocida como Feminist Science Technology Studies (FSTS) resalta como la que se propone elaborar análisis críticos de las estructuras de exclusión y dominación que la ciencia y tecnología históricamente han ejercido sobre las mujeres (Schnabel et al. 2016). Una de sus fundadoras, la socióloga Judy Wacjman (2010) señala que los FSTS se sustentan en el cuestionamiento de una definición masculinizada de lo que se entiende por tecnología (maquinaria industrial, armas, entre otros). En contraste, pasa por alto otros artefactos que bien pueden ser igual de tecnológicos, por ejemplo, los relacionados al cuidado de los niños, la comunicación o la cocina. Como bien indican las feministas estas diferencias no son naturales, aunque sí se experimentan y reproducen socialmente como si lo fueran (Schnabel y Breitwieser 2015). De modo que, por ejemplo, se generan circuitos de socialización para que estudiantes hombres y mujeres escojan carreras profesionales más asociadas con STEM o alejadas de este campo. Lo que configura una división sexual del trabajo que “ratifica” la oposición binaria hombre/racionalidad/tecnología y mujer/emotividad/naturaleza.

Cabe decir, sin embargo, que los FST repiten la tensión originaria de las STS separando las investigaciones centradas en el construcción del conocimiento desde una episteme inherentemente patriarcal (Véase Olarte-Sierra y Pérez-Bustos 2020; Meintjes 2019; Young y Callison 2017; Pratiwi s.f) de las desigualdades producidas en el proceso de innovación tecnológica (Shelby 2020; Paxling 2019). Es decir, pueden llegar a centrarse más en los procesos de planeación y diseño de los objetos de conocimiento o creación tecnológica antes que la vivencia y apropiación de los mismos. Para esto tienden a aplicar métodos etnográficos para una interpretación densa de significados y símbolos (Véase Trafí-Prats 2020; Forlano 2017). En contraste no se hallaron estudios con aproximaciones cuantitativas que se propusieran clarificar relaciones causales generalizables.

La literatura en el campo de los FSTS que analiza las tecnologías educativas específicamente es limitada. Su principal aporte es mostrar de qué

manera las tecnologías por sí mismas no solucionan las brechas de género en la escuela (Shah 2018). Por ejemplo, la organización de la educación puede reproducir las desventajas de las mujeres. En concreto, es problemático que se desarrollen programas escolares a distancia a través de chats, foros entre otros instrumentos sincrónicos, que no consideren que las mayores labores domésticas que se les demanda a las mujeres en el hogar (Dahya et al. 2019). Ya que estas pueden ser un obstáculo para su disponibilidad de tiempo para conectarse en horarios específicos. Otra evidencia de esto es que incluso el cuidado de las propias tecnologías educativas (limpieza y mantenimiento) recae más sobre las estudiantes mujeres (Crooks 2019). Cuidado sin el cual, las computadoras, tablets, o celulares pierden eficacia en sus funciones.

Por otra parte, las FSTS aportan una visión de cómo las TIC en el hogar modelan narrativas parentales de género. Por ejemplo, se ha investigado la influencia de los videojuegos en las vivencias y representaciones de paternidad y crianza, tanto en padres como en hijos varones (Bell 2018). De modo que se halla que las TIC producen en sus usuarios varones vivencias y representaciones de sí mismos como padres cariñosos y miembros de una familia cooperativa. Por el contrario, también se ha analizado que las TIC en el hogar pueden producir sentimientos de culpa en las hijas por no corresponder a las expectativas de los padres. En concreto, se visibiliza que en la India la elección de profesiones asociadas a la tecnología puede dificultar que las hijas se casen, rompiendo con la narrativa de sus roles como madre y esposa (Fleming 2016).

2.2.2 GENDERING COMMUNICATION AND MEDIA STUDIES

Como se mencionó anteriormente, los CMS no se caracterizan por estudiar el espacio doméstico “vacío”. De hecho, visibilizan las interacciones entre miembros de la familia como procesos estructuradores. En concreto, dan nombre a dos categorías clave: padres e hijos. Más importante aún, observan que la introducción de tecnologías en el hogar no solo afecta las relaciones intergeneracionales entre los miembros de la familia sino también las relaciones de género. Así, los CMS han estudiado cómo las familias responden a

negociaciones de género para incorporar una nueva tecnología al hogar (Standal 2018). Lo cual se manifiesta en los diversos intereses que hombres y mujeres pueden proyectar sobre la división sexual del trabajo doméstico. Por ejemplo, Standal et al. (2020) expone cómo las mujeres inglesas se resisten a incorporar paneles solares en sus hogares en vez de renovar artefactos de cuidado como la cocina. Mientras que los hombres pretenden usar dichos paneles para reforzar su identidad como sujetos de “vanguardia tecnológica”.

En ese contexto los CMS también han destacado la reproducción simbólica del género a partir de tecnologías (Peil y Röser 2014). Esto ha sido observado, por ejemplo, en la manera en que los algoritmos miden las actitudes de los consumidores a través de dispositivos domésticos inteligentes (Neville 2019). Chambers (2020) muestra que los cálculos de estos suelen interpretar que las mujeres valoran principalmente los artefactos por cuanto facilitan las labores domésticas y a los hombres como poseedores de juicios “expertos”. En Chile, Correa (2014) ha analizado hasta qué punto los roles de género en el hogar inhiben o promueven la agencia de los hijos e hijas para enseñar a sus padres a usar TIC. La autora concluye que los padres tienden a denegar y resistir el asesoramiento de sus hijos en general y más aún cuando se trata de sus hijas. Al mismo tiempo que las madres valoran mucho este apoyo y los hijos/hijas la consideran más desorientada que sus padres. En suma, se puede decir que las TIC en el hogar están sujetas a las relaciones de poder propias de una división sexual del trabajo que sobrecarga a las mujeres de labores domésticas. Las TIC están material y simbólicamente codificadas para sostener esta desventaja. Lo cual, en última instancia, cristaliza roles de género para padres, madres, hijos e hijas en el uso de las TIC.

2.3. E-LEARNING Y GÉNERO EN LAS RELACIONES FAMILIA-ESCUELA

Debido a los vacíos que presentan las teorías y agendas descritas hasta el momento sobre las condiciones particulares que suponen las TIC usadas en un programa educativo a distancia resulta ineludible discutir otras líneas de investigación con dicho propósito. Esto conlleva aplicar una perspectiva

sociológica sobre el campo del e-learning. Es decir, reflexionar sobre las categorías que la pedagogía de lo digital ha desarrollado desde los paradigmas que algunos teóricos clásicos de la sociología ofrecen para comprender críticamente el significado de lo presencial y lo no presencial para las interacciones sociales. Luego, será posible visibilizar que toda conexión virtual se da desde un espacio físico-social (en este caso doméstico), y que ambas dimensiones están pautadas por arreglos de género. Pero también, como bien señalan las investigaciones de las relaciones familia-escuela, están organizadas temporalmente por la construcción institucional de la familia, el colegio y el individuo (en este caso niño y estudiante).

2.3.1. SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Uno de los corpus teóricos más representativos del determinismo tecnológico ha sido la idea de que vivimos cada vez más en una “sociedad de la información” (Lupač 2018). Bajo dicho concepto paraguas se han englobado las explicaciones generales respecto a cómo suceden transformaciones estructurales en los entramados sociales que hacen de las TIC uno de los pilares de las actividades cotidianas (trabajar, estudiar, entretenerse, comunicarse, entre otros). Desde muy temprano se resaltó el rol de los sistemas educativos en la consolidación de estos cambios. En las obras de los principales autores que teorizan dichas transformaciones, Peter Drucker, Marc Porat, Daniel Bell y Manuel Castells, la educación es un componente imprescindible para que se produzca el aprendizaje del uso de las tecnologías (Webster 2014). En consecuencia, a finales del S. XX e inicios del S. XXI el uso de TIC en el aula era entendido por científicos y políticos como una vía de progreso para países en desarrollo (Villanueva 2006).

Paralelamente, la “educación virtual” ha ido construyendo su propia agenda de investigación con el objetivo de proveer de conocimientos prácticos sobre el uso de TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Rodrigues et al. 2019). Esta agenda, conocida como del e-learning, ha estado dominada por las indagaciones de la disciplina pedagógica sobre el punto de vista tanto de

estudiantes como de profesores y también la naturaleza de los instrumentos tecnológicos en el aula física o virtual (Bai et al. 2021). En otras palabras, se ha centrado sobre todo en la entrega de contenido educativo a través de métodos basados en la web (Jayakumar et al. 2015). Por lo que ha priorizado los medios e invisibilizado el contexto en que actúa. Muestra de ello es que en los metaanálisis empíricos de educación a distancia no se suelen encontrar investigaciones respecto al lugar físico-social desde donde se accede (Fehrman y Watson 2020; DiPasquale y Hunter 2017). Esto puede resultar problemático si se considera que uno de los principales aportes de este campo es clasificar los programas educativos por el grado de centralidad que pueden tener las TIC (Singh y Thurman 2019). A mayor dependencia de las TIC para el desarrollo del programa, mayor relevancia cobra el contexto inmediato desde donde los estudiantes se conectan.

A lo que nos referimos con ello es a la distinción cualitativa entre programas de acuerdo con su grado de sincronismo y asincronismo, así como también entre su naturaleza “adjunta”, “mixta” o “completamente online” (Lowenthal et al. 2009). Por un lado, las TIC pueden cobrar un rol secundario en el performance docente-estudiante (Ej.: uso de proyectores). También es posible practicar una modalidad mixta de enseñanza en que las tecnologías configuran algunos patrones mismos del aprendizaje (Ej.: uso de plataformas virtuales para realizar actividades). Aunque en este caso los profesores y estudiantes continúan interactuando de manera presencial. Un salto considerable se da cuando dicha interacción se vuelve completamente no presencial. En vista de que las TIC configuran o median todo el proceso educativo, desde lo más elemental como la participación en clase (Ej.: chats) hasta el uso de software especializados de interacción estudiante-estudiantes y estudiante-profesor (Ej.: Kahoot, Wordwall). Precisamente, bajo esta modalidad la distinción conceptual entre lo sincrónico y asincrónico cobra relevancia. El primer atributo se refiere a cuando hay un “designated time for the teacher and students to be logged into the class and participating simultaneously” (Eisenbach y Greathouse 2018, pp. 51). Mientras que el segundo se trata más bien de cuando los estudiantes y profesores “do not meet during content delivery and there is no presence, neither

physical nor virtual; presence is therefore classified as ‘No’ or not available” (Negash et al. 2008, pp. 4).

Para investigar los procesos educativos durante la pandemia, se han de tener presentes todas las observaciones descritas como parte del campo del e-learning. Debido a que el cierre de las escuelas y despliegue de programas de educación a distancia de emergencia obliga a reflexionar sobre las distintas posibilidades de interacción que se ofrecen. Se sabe que “Aprendo en Casa”, ha sido planteado como “una estrategia multicanal de educación remota, que se entrega a través de la televisión, radio y el internet” (MINEDU 2020, pp.1)⁹. Lo cual evidencia una tendencia hacia el asincronismo. Por su parte, si bien no hay evidencia sistemática del grado de implementación y expansión de instrumentos pedagógicos sincrónicos (Ej: plataformas de videollamadas) en escuelas privadas sí hay estudios de caso que señalan indirectamente su uso (Dorival 2021; Bocanegra 2021). En ese contexto, se pueden repasar los aportes de los estudios de género y la perspectiva sociológica a la agenda del e-learning

2.3.2 GENDERING E-LEARNING Y APROXIMACIONES SOCIOLÓGICAS A LO NO PRESENCIAL

Si bien aún son pocos y exploratorios los estudios que desde el e-learning se preguntan por las brechas de género, se hallan algunos referentes valiosos. Por ejemplo, Salvo et al. (2017) realiza una revisión de la literatura sobre la participación de los programas en línea de varones en África. Al respecto se observa una tendencia a que los estilos de comunicación femeninos, caracterizados por su cooperatividad, le han valido un mejor desempeño que los varones, quienes interactúan de manera más individualista. En el mismo texto dicho performance de las mujeres es valorado de manera positiva por coincidir con los parámetros de lo que se asocia con una educación virtual. No obstante, no se refleja en una superioridad femenina en sus calificaciones, sino más bien repite la tendencia de los programas presenciales a una ligera ventaja masculina.

Por otra parte, el estudio de Idrizi et al. (2020) en Grecia sospecha que

⁹ <https://drive.google.com/file/d/1LA4mVQVLdQJa9Mc5rgrdVqZ9nhDRNNVI/view?usp=sharing>

esto se debe al hecho de que las mujeres ocupan diversos roles. Tienen que estudiar pero también hacerse cargo de las demandas familiares. Argumenta que la educación en línea se supone que debería flexibilizar los tiempos de estudio para hombres y mujeres. De acuerdo con las entrevistas a instructores y diseñadores de programas, parece que esto no sucede. Aunque no se identifican claramente los motivos. Concluye, además, que la investigación a este respecto se encuentra en estado embrionario por lo que no se puede afirmar que sus causas tengan que ver con su hipótesis inicial. Ciertamente, ya hemos visto cómo los FSTS muestran el impacto de las tecnologías en la división sexual del trabajo. Aunque precisamente son las tecnologías educativas a distancia las que no han sido objeto de análisis de las feministas.

Ante este vacío, hay que recurrir a los referentes más amplios de los estudios de género en el ámbito educativo. Dicha tradición ha corroborado sistemáticamente que en un contexto presencial las brechas de género en las escuelas se explican en gran medida por la dominación del espacio y tiempo por parte de estudiantes varones (Paechter 2002). En efecto, ya no existen las condiciones físicas para que niños asalten la movilidad en el salón o patio del recreo a las niñas, ni tampoco ocupen la atención de sus profesores por ruidos y comportamientos percibidos como más necesitados de disciplina que los de las niñas (Castillo y Miguez 2017). Se debe tener en cuenta, como ya se mencionó anteriormente, el grado de interactividad que permite programas a distancia. De acuerdo a los estudios sociológicos en los que me inscribo sostengo que ninguna de estas herramientas, asincrónicas y sincrónicas, replica las condiciones para que los estudiantes puedan interactuar con sus compañeros y maestros como en programas educativos presenciales.

Si bien los programas educativos no presenciales no han sido estudiados a cabalidad en relación al hogar desde la sociología de la educación; la sociología general sí ofrece una comprensión más precisa de lo que implica la “no presencialidad”. Uno de los autores que aporta en este sentido es Anthony Giddens (1984), quien propone entender la co-presencialidad como un arreglo histórico-institucional. Entonces, la copresencia no es necesariamente sinónimo de presencia física, aunque sí se puede reconocer su arraigo en dicha realidad.

Las pautas específicas de interacción bajo los arreglos de la copresencialidad han sido estudiadas por Erving Goffman (1963) quien aporta su caracterización a partir de la sensación de las personas que interactúan al “percibir y ser percibidos” o “estar” con otros. Es decir, las relaciones sociales en espacios físicos tienden a asumir el funcionamiento ineludible del espacio-tiempo, sobre el cual precisamente sus comportamientos son sentidos por distintos medios (vista, oído, olfato, gusto, tacto). Ahora bien, las TIC ofrecen diferentes coordenadas físico-temporales con sus propios arreglos de interacción particulares. Zygmunt Bauman elabora una metáfora para entender que “las conexiones son relaciones virtuales” (2012, pp. 9). Esto caracteriza a la lógica virtual de interacción a partir de la capacidad físico-temporal que proveen las TIC para “conectar” y “desconectar” a las personas involucradas. Esto se observa, por ejemplo, en la capacidad de apagar el audio o la cámara de una videollamada o desconectarse abruptamente de la misma, acciones que son imposibles en una interacción física.

En suma, hay dos plataformas de interacción con sus propias lógicas institucionalizadas aunque no exclusivas. Por un lado, la realidad material se asociaría a una lógica de interacción co-presencial pautada por las leyes físicas. Por otro lado, las TIC plantean condiciones de interacción que promueven lógicas de “conexión-desconexión”. El desanclaje de ambas con sus respectivas lógicas han sido estudiadas por Lopez (2015) a través de una observación sistemática en el entorno virtual Second Life (SL). De modo que concluye que las interacciones por chat permiten reproducir la continuidad de las acciones co-presenciales al mismo tiempo que tienen la capacidad de interrumpirlas (dejando de contestar abruptamente, bloqueando al interlocutor, entre otras estrategias). Por ello se puede indicar que la perspectiva sociológica sobre las coordenadas espacio-temporales de sociabilidad aporta una reflexión crítica sobre lo que usualmente se entiende como “clases sincrónicas” y “asincrónicas” en la agenda del e-learning. De modo que distingue analíticamente las plataformas de las condiciones y arreglos de interacción que producen.

En consecuencia, las clases en línea no solo se han de entender a partir de su grado de sincronía o asincronía sino también por las condiciones

materiales que las plataformas ofrecen para actuar a través de lógicas co-presenciales o de “conexión-desconexión”. En concreto, incluso en los programas educativos a distancia de emergencia con clases sincrónicas en una cantidad de tiempo equivalente al de las escuelas físicas, se prevee una tendencia a reducir el papel de las relaciones de género en las interacciones estudiante-estudiante y docente-estudiante. Lo cual se debe a distintos factores, como por ejemplo las reglas docentes de mantener los micrófonos apagados o la disposición de los estudiantes para apagar sus cámaras. Estas anulan dimensiones que son importantes para que los mecanismos de distribución desigual de los aprendizajes en el aula produzcan dominación masculina en el aula tal y como señalan los estudios de género. Esta reflexión no anula la capacidad de las relaciones de género para explicar diferentes aprendizajes entre niños y niñas en programas a distancia. En realidad, solo confirma la necesidad de trasladar su relevancia al espacio físico-social desde donde se conectan, la esfera doméstica. Asimismo, incrementa la relevancia de otros factores como la violencia de género cibernética, dentro y fuera de contextos educativos. Por supuesto, el campo de la producción de conocimiento sobre el empleo de la educación virtual durante la pandemia aún no es visible en el sentido planteado. Por lo que la presente investigación pretende contribuir a posicionarlo.

2.3.3 FAMILISMO, FAMILIALIZACIÓN Y SOCIOLOGÍA DE LA INFANCIA

Otra agenda interdisciplinaria, denominada de “relaciones escuela-familia” (REF), se construye bajo el supuesto que hemos sostenido a lo largo del presente balance: el espacio doméstico y los sistemas educativos convergen para dar forma a fenómenos entre sus intersticios. De modo que es necesario explicitar sus aportes a la comprensión de la configuración del hogar y la escuela como instituciones con procesos interdependientes en la organización de la vida de los estudiantes/niños. Este enfoque ha estado dominado por la psicología y la pedagogía, de modo que centra sus preguntas acerca de los factores cognitivos y motivacionales que proveen los padres al involucrarse en las

actividades escolares (Camarero-Figuerola et al 2020). Aunque, en efecto, hay contribuciones puntuales de la sociología de la educación, los estudios de género y la sociología de la infancia.

Uno de estos enfoques fue fundado por Pierre Bourdieu en la década de 1970 cuando propone una delimitación de la subrama educativa de la sociología bajo el objetivo de “determinar hasta qué punto contribuye el sistema educativo a la reproducción de las estructuras de las relaciones de poder y de las relaciones simbólicas entre las clases, al participar en la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural entre esas clases” (Bourdieu 1978, citado en Zamora 2005). En ese sentido, se entiende al hogar y la familia como proveedora de recursos educativos (capital cultural) que servirán para promover o fortalecer los aprendizajes de los hijos.

Para el caso de la tecnología educativa, Calderón (2019) ha descrito como el capital cultural digital media las oportunidades que tienen los jóvenes para utilizar las TIC de manera provechosa durante los procesos de estratificación social. De modo que observa el mutuo reforzamiento intergeneracional entre un uso de las TIC reducido a redes sociales y ocio, el desempleo y logros académicos bajos. No obstante, no se han encontrado estudios que discutan estos postulados respecto a un programa educativo a distancia.

Otro enfoque, menos estructuralista, en sociología de la educación ha entendido a la realización de tareas y eventos escolares como la principal conexión entre la familia y la escuela (Ainsworth 2013). Aunque la investigación sobre la tecnología ha sido muy limitada a este respecto. Un estudio pionero se encuentra en la tesis de maestría de Silvis (2019), quien ha indagado etnográficamente de qué manera los padres despliegan estrategias para que sus hijos realicen sus tareas en casa. De modo que se ha identificado la presencia de prácticas “multitasking” de los adolescentes en que los tiempos de ver televisión o escuchar música coinciden con la resolución de sus deberes escolares. En suma, hay un gran vacío teórico-empírico respecto al involucramiento de los padres en estas rutinas de estudio en el hogar desde un marco únicamente de sociología de la educación. Por ello, vale la pena recurrir a los aportes de la sub-disciplina de la sociología de la infancia a la REF para

referirnos a dicho fenómeno.

En aquella tradición, los sociólogos Jens Qvortrup, William Corsaro y Michael-Sebastian Honing (2009) han elaborado una síntesis de los procesos de institucionalización de la vida de los estudiantes/niños. Proponen entender a la edad como un criterio de clasificación usado para racionalizar normas, reglas y estructuras organizativas. Lo cual se aplica en el marco de una noción de tiempo moderno en que se produce un progreso lineal objetivo, fragmentario y tiempo medible. Esta cronologización impacta directamente en la vida de los individuos de modo que las estructuras temporales se reflejan en representaciones individuales y prácticas institucionales de edades períodos definidos (Zeihner 2009). En este contexto, los niños son parte de una cronologización de tres dimensiones o procesos (Ule et al 2015; Edwards y Alldred, 2000): familiarización, escolarización e individualización.

El primero se refiere a que los hijos son entendidos como responsabilidad de sus padres, localizados como sujetos de supervisión y dependen tienen político-economicamente de los mismos. Esto puede ser cierto para el contexto histórico latinoamericano en que no se ha logrado la consolidación de un estado de bienestar que ofrezca servicios de cuidados para la niñez (Oliveira 2012). Asimismo la familiarización ha caracterizado las respuestas de los gobiernos en el continente para atender la emergencia sanitaria. Hay una sobre responsabilización de las familias, especialmente de las mujeres, por hacerse cargo de las necesidades emocionales y materiales que los expertos prescriben para los niños (CEPAL 2021; Sierra y Uribe 2021; Villarruel 2021). Específicamente, en las relaciones familia-escuela se demanda que las madres y padres regulen el tiempo designado para la ejecución de rutinas de estudio a distancia (tareas, repaso para evaluaciones, dinámicas, entre otros). Al mismo tiempo que se les responsabiliza de su éxito educativo (calificaciones, conducta). Por lo que los operadores del tiempo de los niños en las rutinas de estudio en el hogar se configuran sobre todo a partir de i) las dinámicas resultantes entre las aspiraciones educativas de los padres y los planes futuros para sus hijos ii) las prácticas parentales para involucrarse en las tareas y actividades escolares (Ule et al 2015).

La escolarización se refiere a la expansión de los sistemas educativos obligatorios como resultado de las economías de mercado. La cual se expresa en las políticas destinadas a mejorar el rendimiento académico de los alumnos, incrementar cantidad y calidad de escuelas y maestros, las horas de estudio de los jóvenes, así como la eficacia del control formal de su aprendizaje. Por supuesto, esta tendencia cobra una dirección singular en los procesos educativos durante la pandemia. Debido a que la masificación de TIC para acceder a clases se ha producido de manera que se configuren horarios de estudio asincrónicos y sincrónicos. Esto puede reducir el tiempo que se pasa en clase con compañeros y docentes, a la vez que lo incrementa en las prácticas entendidas como estudio autónomo (Eisenbach y Greathouse 2018). Aunque estos replanteamientos de las instituciones educativas ya se estaban transformando desde antes debido a las demandas económicas de adaptar a los jóvenes a una vivencia del tiempo más individualizado en el mundo laboral.

Precisamente, esto refuerza la tercera dimensión de la cronologización, la individuación. Esta categoría pretende captar los cambios en las demandas sociales, responsabilidades y organización que se le exigen a los individuos. No señala que esto los jóvenes se han vuelto independientes del control externo y las restricciones sociales. Por el contrario, los individuos siguen dependiendo de múltiples formas de la educación, la familia y otras instituciones. Tampoco significa que hay un aumento de los niveles de autonomía para elegir un proyecto de vida. Solo enfatiza en cómo se ejerce el control social sobre la producción y representación de los jóvenes sobre sus propias biografías en cooperación, negociación o subversión de lo propuesto por padres, maestros, entre otros actores. En consecuencia, el tiempo dedicado a estudiar no solo será juzgado como responsabilidad de los padres sino como la capacidad de los hijos para hacerse cargo de su propio proyecto de vida. En suma, los estudios permiten comprender los arreglos institucionales que organizan las rutinas diarias de los estudiantes. Aunque no se han encontrado estudios que apliquen un enfoque de género.

En ese contexto, resulta pertinente retomar los aportes empíricos de un sub-campo de las investigaciones en REF: el familismo. Este enfoque ha sido

usado sobre todo en estudios latinoamericanos para analizar cómo los individuos priorizan los intereses familiares por encima de las aspiraciones e intereses personales (Mendez-Luck et al. 2016). Así, Ramírez et al. (2020) halla que los hijos varones de las familias de migrantes latinos en Estados Unidos construyen sus trayectorias educativas en función a las expectativas de sus madres acerca de que ingresen a la universidad y se movilicen socialmente. En vista de que la expectativa es que a mediano plazo se encargue de proveer económicamente al hogar.

Sin embargo, Bielma (2018) encuentra que para el caso de las hijas este proceso sucede de manera diferente. Mientras Ramírez et al. describe cómo las madres resuelven las labores domésticas para que sus hijos puedan estudiar, Bielma destaca que las hijas no gozan de los mismos beneficios. En realidad, emerge “the good daughter dilemma” que consiste en expectativas hacia las hijas por satisfacer tanto las demandas escolares por calificaciones aprobatorias como las demandas familiares por trabajos domésticos y de cuidado (Rodríguez-Lincoln 2014). Dado que en el futuro no sólo proveerán económicamente al hogar sino también cuidarán de sus miembros. En consecuencia, las diferencias de género cobran relevancia como una de las estructuras que dan forma a las relaciones e interacciones entre padres e hijos. Específicamente, da cuenta de los mecanismos causales que funcionan a partir de las narrativas y representaciones sobre los roles de género que han de cumplir sus hijos en la familia.

2.4 TECNOLOGÍA, EDUCACIÓN, GÉNERO Y HOGAR EN EL PERÚ

Si bien el uso de tecnologías educativas ha sido bastante discutido en el país desde un punto de vista pedagógico (Véase Díaz 2021; Reyes 2021; Buendía 2017), las ciencias sociales no se han aproximado hacia este objeto con la misma intensidad. Estas se han concentrado sobre todo en evaluar proyectos TIC implementados por el Estado (Véase Rivoir 2019; Cristia et al 2017; Beuermann et al 2015). Esta línea de investigación tiende a explorar más el rol docente, sus obstáculos y oportunidades para implementar la tecnología

en el aula (Laura y Bolívar 2009). Así cómo también le preocupa principalmente la medición del impacto de las TIC en el desempeño educativo (Gutierrez 2010; Santiago 2010; Larrauri 2009). Por lo que, al menos en el estado actual de esta revisión bibliográfica, no se ha dado con textos que se enfoquen en la variable de género para el caso de los proyectos estatales. No obstante, sí se ha resaltado el rol que pueden tener los padres en la apropiación de la tecnología.

Un ejemplo relevante lo ofrece Rivoir (2016), quien realiza una evaluación de las políticas TIC en el sector educativo para el caso peruano. Así, da cuenta que el proyecto de "One Laptop Per Child"(OLPC) en el país suponía que la apropiación de las laptops se daría de forma espontánea en el hábito de llevar consigo el dispositivo de la escuela al hogar y viceversa. Sin embargo, más allá de las limitaciones de infraestructura, la autora comenta que varias investigaciones empíricas observan el fenómeno del miedo de los padres y docentes a permitir a los niños usar los dispositivos en el hogar. Dicho temor se fundamentaba en la percepción del alto costo que supondría para la escuela o familia reponer la laptop. Esta reglamentación o lógica de control por parte de las madres y padres también es señalada por Ames (2014) aunque en un contexto más amplio. Su investigación se apertura con la pregunta por las TIC más allá de la escuela, es decir, en la vida cotidiana de los estudiantes. Así, encuentra que las debilidades de la OLPC hicieron que se domestique de una manera poco útil para el aprendizaje en el aula. Al mismo tiempo identifica que el entusiasmo inicial de las niñas y niños por dicha tecnología se ha trasladado a sus posibilidades de acceder a dispositivos fuera de clases, con mayor margen de agencia sobre su uso. Tanto docentes como padres regulan el uso de las TIC para los estudiantes. Pero a estos se les hace más sencillo esquivar los controles fuera de la escuela, ya sea en el hogar u otros espacios.

Ahora bien, cuando se explora la literatura sobre el uso de TIC por parte de niños y adolescentes en el Perú por fuera de las intervenciones estatales, se da con investigaciones que centran sus preguntas en el género y/o en la familia. Al respecto, una investigación que profundiza en los temores y controles correspondientes que ejecutan los padres sobre el uso de tecnologías dentro y fuera del hogar, es el libro de María Teresa Quiroz (2008) donde observa las

ciudades de Chiclayo, Iquitos y Cusco. En este se enfatiza en que los miedos parentales hacia las TIC se asocian sobre todo a los peligros percibidos: ser contactado por extraños, acceder a pornografía, “enviciarse” con los videojuegos, entre otros. La autora también enfoca sus afirmaciones hacia el tipo y grado de apoyo que realizan los hijos a sus padres (Ej.: lavar platos, cocinar, cuidar a hermanos menores, etc). No obstante, a pesar de considerar la variable género en sus aproximaciones cuantitativas no encuentra diferencias asociadas.

Una investigación más reciente y próxima a la que el presente balance plantea es la tesis de Renato Guevara (2020). El autor formula dos preguntas específicas. Estas se centran en la socialización tecnológica en la interacción padres/madres y sus hijos/hijas limeños de NSE A y B, así como su impacto en el uso de las computadoras en el colegio. Mientras que los padres tienden a ser los referentes más comunes, por el uso laboral o profesional que les dan a las TIC. Las prácticas tecnológicas de las madres son invisibilizadas o minusvaloradas por el mero hecho de centrarse en redes sociales y labores domésticas. Si bien no se identificaron diferencias de género en el “uso operacional” de los dispositivos. Sí aparecieron en el uso “creativo”¹⁰ y “recreativo”¹¹ de los estudiantes, siendo los niños percibidos como quienes “tienen habilidad” para videojuegos e instrumentos lógico-matemáticos, y las niñas quienes “prefieren” dedicarse a juegos estéticos y de cuidado.

En suma, para el caso peruano ya se ha explorado como las diferencias de género en la familia socializan a los menores de diversas formas. Sin embargo, no se ha abordado su influencia en las relaciones de poder que sostienen la división del trabajo doméstico. Antes de la pandemia, si bien en el Perú ha habido un incremento de participación laboral y educativa de las mujeres esto no ha afectado la demanda impuesta porque se encargue de trabajos no remunerados en el hogar (Perez, 2021). Al menos en el 2010, las mujeres trabajan en promedio 13 horas semanales más que los hombres en actividades de cocina, aseo de vivienda y vestimenta, compras del hogar, cuidado de personas entre otras (Defensoría del Pueblo 2020). Para el mismo año esto

hacía que en promedio tengan 9 horas menos a la semana para dedicar a actividades remuneradas (Ñopo 2021) y 4 horas menos para actividades de ocio en comparación a sus pares masculinos (Velazco y Velazco 2021).

Aquello no es cierto solo para las mujeres adultas sino al menos también para las adolescentes entre 12 y 19 años. Las hijas para este grupo de edad duplican a los hijos en el tiempo que le dedican a labores domésticas (Defensoría del Pueblo 2020). En efecto, la importancia de la intersección edad y género en el trabajo doméstico de manera cualitativa por Espinosa (2020) quien halla que el trabajo doméstico de las niñas no es reconocido por ellas mismas y sus familiares como tal. En realidad, de acuerdo con las observaciones de Rojas y Cussianovich (2014) dichas labores son percibidas como necesarias conforme van creciendo ya que se dice que necesitan “adquirir responsabilidades”, “jugar menos” y aportar a la economía familiar para que padres y madres tengan más tiempo de trabajar. En su conjunto, se puede decir que las adolescentes son las que cargan con la mayor parte de las demandas familiares por trabajar en el hogar (lavando, limpiando, cuidado a hermanos menores u otros familiares, entre otras actividades).

Ciertamente, la situación de las mujeres se ha precarizado aún más con la pandemia. De acuerdo con la CEPAL el 45% de mujeres ocupadas perdieron su empleo entre 2020 y 2018 (Bidegain et al. 2020). Para la misma fuente, esto representa un 10% más que el efecto en el empleo masculino. Lo cual posiblemente incrementa su dedicación a labores domésticas no remuneradas. Paralelamente, la virtualización masiva de la educación ha recargado las actividades de cuidado de las mujeres. Según la encuesta monitoreo de Aprendo en Casa el acompañamiento están en más de un 53% encargado a las madres¹². En segundo lugar, se encarga a una hermana o hermano mayor (12%) y en tercer lugar al padre (8-12%). En otras palabras, es posible que las madres y hermanas mayores se vean recargadas de labores de cuidado de hijos e hijas menores.

¹² <http://escale.minedu.gob.pe/>

3. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, se puede decir que en este balance nos hemos aproximado a los campos y sub-ramas disciplinares que constituyen las fuentes principales de reflexión sobre las diferencias de género en la incorporación de tecnologías educativas “a distancia” en espacios domésticos. En ese sentido, se han expuesto los aportes de al menos cinco campos de investigación en la materia: Science Technologies Studies, Communication and Media Studies, Feminist Science and Technology Studies, E-learning y Relaciones Familia-Escuela. Al mismo tiempo, se ha reflexionado sobre los elementos analíticos que ofrece el punto de vista de los estudios de género, la sociología general y cuatro de sus subramas (educación, tecnología, infancia y comunicación). Como se ha evidenciado en las anteriores secciones, la literatura no ha desarrollado una masa crítica de evidencia en dicha línea que permita un balance lineal y monodisciplinario. Al contrario, se ha recurrido al contraste de diversas tradiciones académicas para construir un caleidoscopio a la medida de tal objeto. De modo que nos hemos visto en la obligación de tender puentes entre lecturas aparentemente distantes en más de una ocasión.

Primero, los STS señalan la importancia de los significados codificados en el diseño y planeación científica de las tecnologías. Aquí la sociología de la tecnología evalúa tanto a los tecnólogos como a los receptores de los artefactos. Segundo, los FSTS proveen un análisis crítico de esos mismos procesos, en tanto las lógicas de dominación masculina. Estas se pueden expresar en las narrativas de género con las cuáles se interpretan los usos posibles de las TIC; así como también en la división sexual del trabajo (doméstico y extra-doméstico) que configura las prácticas rutinarias que las involucran. Tercero, los CMS posicionan a los procesos de apropiación tecnológica en el ámbito doméstico, institucionalizado a partir de las relaciones (armoniosas o no) entre padres/madres e hijos/hijas. De modo que se muestra a las formas de uso de las TIC como resultados de negociaciones de las rutinas de la vida cotidiana entre dichos actores. Aquí la sociología de la comunicación entiende a las tecnologías menos como ciencia y más como medios en circuitos económico-simbólicos

(objetos culturales).

Cuarto, siguiendo a los estudiosos del e-learning, las TIC en un contexto educativo a distancia se constituye en función a su grado de sincronía, asincronía y centralidad pedagógica de los artefactos. Aquí la sociología general explica la diferencia entre arreglo espacio-temporal (lógica de interacción) y plataforma física de acceso (condiciones de interacción). Lo cual lleva a que un enfoque de género se presente no solo desde su tradición crítica sobre las relaciones niños-niñas-docentes en las aulas sino también principalmente sobre las interacciones padre-madre-hijo-hija. Quinto, sobre esta diferenciación, desde las indagaciones RFE se observan narrativas de género específicas para hijos e hijas, que cristalizan una división sexual del trabajo doméstico que genera desventaja para los aprendizajes de las segundas. De acuerdo con la sociología de la infancia, dichas narrativas impactan específicamente en las aspiraciones educativas; al mismo tiempo que las labores domésticas tienen un efecto sobre las rutinas de estudio de los niños.

En definitiva, la insistencia de ubicar el uso de las tecnologías en el hogar se debe a la permanencia de las políticas educativas de bioseguridad surgidas a raíz de la pandemia. Esta ha provocado el cierre masivo de las actividades presenciales de los colegios en 32 países latinoamericanos con el objetivo de evitar la propagación del virus (CEPAL y UNESCO 2020). Como ya se mencionó, el Perú no ha sido la excepción. De modo que con la práctica del confinamiento obligatorio o voluntario en las casas el uso de TIC en estos espacios por parte de niñas, niños y adolescentes en etapa escolar ha cobrado nuevas dimensiones. Esto se evidencia por ejemplo en la Encuesta sobre Niñez, Uso del Tiempo y Género realizada en Uruguay, donde se halla que los niños y niñas pasan 15 veces más horas al día en sus casas y los adolescentes 21 veces más. Si bien no se han encontrado encuestas similares para el caso peruano, estos datos pueden servir de referencia. En vista de que durante el segundo trimestre de la pandemia al menos el 73% de los menores de edad en zonas urbanas solo

se dedicó a estudiar y no realizó actividades laborales (INEI 2020)¹³. Por lo que no habría necesidad ni muchas oportunidades de salir durante la vigencia del aislamiento social obligatorio y/o voluntario.

Estas cifras proporcionan indicios transversales presentes en los campos de investigación reseñados en este texto. Primero, la organización del tiempo de los niños/estudiantes se reconfigura con el paso de clases en un aula física a clases mediadas por TIC. El cambio es generalizado, aunque con diferencias importantes entre hombres y mujeres debido a la construcción del espacio doméstico a partir del género y la desigual distribución de labores que conlleva. Segundo, las relaciones familiares se reorganizan con la yuxtaposición y/o convergencia del espacio doméstico y el educativo. Las interacciones padres-hijos y padres-escuela son ahora más relevantes y afectan con mayor fuerza la formación de los estudiantes, o lo que es equivalente en el contexto de pandemia, el uso de las tecnologías educativas (Ej.: computadora, internet, celular, Whatsapp, etcétera).

De acuerdo con ello, se concluye que tres enfoques teóricos son pertinentes considerar para iniciar el diseño de investigación de tesis. Para empezar se debe tomar en cuenta la perspectiva de la domesticación tecnológica (Silverstone y Hirsh 1984) como un marco conceptual base para interpretar la organización familiar/doméstica en el uso de las tecnologías entendidas en su complejidad material y simbólica. Luego, dicha teoría intermedia tiene que acoplarse a un enfoque más amplio de género como sistema de estratificación de relaciones de poder significantes (Risman 2018; Scott 1996). En vista de que este permitirá comprender las diferencias entre estudiantes, hijos e hijas, en el espacio doméstico a propósito de las estructuras transversales a lo social que proporcionan poder, prestigio, ventaja y recursos a lo masculino y lo opuesto a lo femenino. Por último, también se requiere dialogar con un paradigma que dé cuenta de las relaciones entre las dinámicas familiares, procesos educativos y agencia de los estudiantes. Para ello se considera apropiado retomar los

¹³ <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/04-informe-tecnico-ninez-y-adolescencia-jul-ago-set-2020.pdf>

conceptos de familiarización, escolarización e individuación (Qvortrup et al. 2009).



4. BIBLIOGRAFÍA

- Aibar, E. (1996). The evaluative relevance of social studies of technology. *Society for Philosophy and Technology Quarterly Electronic Journal*, 1(3/4), 85-90.
- Ainsworth, J. (Ed.). (2013). *Sociology of education: An A-to-Z guide*. Sage Publications.
- Ames, P. (2014). Niños y adolescentes frente a las nuevas tecnologías: Acceso y uso de las tecnologías educativas en las escuelas peruanas. *Revista peruana de investigación educativa*, 6(6), 145-172.
- Bai, Y., Li, H., & Liu, Y. (2021). Visualizing research trends and research theme evolution in E-learning field: 1999–2018.
- Bauman, Z. (2012). *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Fondo de cultura económica.
- Bell, K. (2018). "Growing Up in a World Like This": Interpretations and Performances of Intersectional Parenthood in Telltale's *The Walking Dead*.
- Beuermann, D. W., Cristia, J., Cueto, S., Malamud, O., & Cruz-Aguayo, Y. (2015). One laptop per child at home: Short-term impacts from a randomized experiment in Peru. *American Economic Journal: Applied Economics*, 7(2), 53-80.
- Bidegain, N., Scuro, L., & Vaca, I. (2020). La autonomía económica de las mujeres en tiempos de COVID-19. *Revista CEPAL- Edición Especial*.
- Bielma, V. (2018). An analysis of the Effects of Cultural Expectations and Family Obligations on Latina Women Attending College.
- Boczkowski, P. (1996). Acerca de las relaciones entre la (s) sociología (s) de la ciencia y de la tecnología: pasos hacia dinámica de mutuo beneficio. *Redes*, 3(8), 199-227.
- Boczkowski, P., Crooks, R., Lievrouw, L., & Siles, I. (2016). Science, Technology, and Society Studies. *The International Encyclopedia of Communication Theory and Philosophy*, 1-9.
- Bourdieu, P. (1978). *Reproducción cultural y reproducción social*.
- Buendía, G. I. (2017). El conocimiento que tienen los niños de las TIC y su uso en un aula de cinco años.

- Calderón, D. (2019). Capital digital y socialización tecnológica: una aproximación bourdiana al estudio de la desigualdad digital y la estratificación social entre la juventud.
- Camarero-Figuerola, M., Dueñas, J. M., & Renta-Davids, A. I. (2020). The Relationship between Family Involvement and Academic Variables: A Systematic Review. *Research in Social Sciences and Technology*, 5(2), 57-71.
- Castillo, K., & Miguez, M. (2017). Una mirada de género al patio de recreo en una escuela primaria. *Guía para autores*, 90.
- CEPAL, N. (2021). La autonomía económica de las mujeres en la recuperación sostenible y con igualdad.
- Chambers, D. (2020). Domesticating the “Smarter Than You” Home. *Gendered Agency Scripts Embedded in Smart Home Discourses*. *M&K Medien y Kommunikationswissenschaft*, 68(3), 304-317.
- Correa, T. (2014). Bottom-up technology transmission within families: Exploring how youths influence their parents' digital media use with dyadic data. *Journal of communication*, 64(1), 103-124.
- Cristia, J., Ibararán, P., Cueto, S., Santiago, A., & Severín, E. (2017). Technology and child development: Evidence from the one laptop per child program. *American Economic Journal: Applied Economics*, 9(3), 295-320.
- Crooks, R. N. (2019). Times thirty: Access, maintenance, and justice. *Science, Technology, & Human Values*, 44(1), 118-142.
- Dahya, N., Dryden-Peterson, S., Douhaibi, D., & Arvisais, O. (2019). Social support networks, instant messaging, and gender equity in refugee education. *Information, Communication & Society*, 22(6), 774-790.
- Defensoria del Pueblo. (2020). El impacto económico del trabajo doméstico no remunerado y de cuidados en el desarrollo de las mujeres.
- Díaz, A. (2021) La incorporación del uso de Google Classroom para facilitar el desarrollo de la competencia TIC de los estudiantes de 6to grado de primaria de una institución educativa estatal en el contexto del COVID-19
- DiPasquale, J., & Hunter, W. (2017). Critical thinking in asynchronous online discussions: a systematic review. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 43(2).

- Dorival, N. G. (2021). La retroalimentación del aprendizaje en el tercer grado de primaria de una IE privada de Lima en el marco de una educación no presencial.
- Edwards, R., & Alldred, P. (2000). A typology of parental involvement in education centring on children and young people: Negotiating familialisation, institutionalisation and individualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 435-455.
- Eisenbach, B., & Greathouse, P. (2018) The Online Classroom Resources for Effective Middle Level Virtual Education. IAP
- Espinoza Sánchez, M. A. (2021). Representaciones sociales acerca del trabajo doméstico infantil en adultas y niñas trabajadoras del hogar en Lima Metropolitana.
- Eynon, R., & Young, E. (2021). Methodology, legend, and rhetoric: The constructions of AI by academia, industry, and policy groups for lifelong learning. *Science, Technology, & Human Values*, 46(1), 166-191.
- Fehrman, S., & Watson, S. L. (2020). A Systematic Review of Asynchronous Online Discussions in Online Higher Education. *American Journal of Distance Education*, 1-14.
- Fleming, R. C. (2016). Working for a happy life in Bangalore: Gender, generation, and temporal liminality in India's tech city. Unpublished doctoral dissertation). University of Colorado, Boulder, USA.
- Forlano, L. (2017). Data rituals in intimate infrastructures: Crip time and the disabled cyborg body as an epistemic site of feminist science. *Catalyst: Feminism, Theory, Technoscience*, 3(2).
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. Berkeley: University of California Press.
- Goffman, E. (1963). *Behavior in Public Places*. Nueva York: The Free Press.
- Guevara, R. (2020). Género, tecnología y educación: Un estudio de caso sobre las diferencias de género en el uso de las TIC. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12(12), 89-122.
- Guevara Ayón, R. (2020). Diferencias entre hombres y mujeres en el uso de las tecnologías en un colegio secundario limeño: un estudio de caso.
- Hackett, E. J., Amsterdamska, O., Lynch, M., & Wajcman, J. (2008). *The handbook of science and technology studies*. MIT Press.

- Hirsch, E., & Silverstone, R. (Eds.). (1998). *Consuming technologies: Media and information in domestic spaces*. Routledge.
- Hugo Ñopo (2020) Trabajos en el Perú, dentro y fuera de casa, remunerados y no remunerados. En *La economía del cuidado, mujeres y desarrollo: perspectivas desde el mundo y América Latina*
- Idrizi, E., Filiposka, S., & Trajkovikj, V. (2020). Gender Differences in Online Learning.
- INEI (2020). Estado de la niñez y adolescencia
<https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/04-informe-tecnico-ninez-y-adolescencia-jul-ago-set-2020.pdf>
- Jayakumar, N., Brunckhorst, O., Dasgupta, P., Khan, M. S., & Ahmed, K. (2015). e-Learning in surgical education: a systematic review. *Journal of surgical education*, 72(6), 1145-1157.
- Laura, C., & Bolívar, E. (2009). Una Laptop por niño en escuelas rurales del Perú: un análisis de las barreras y facilitadores. *CIES–Consortio de Investigación Económica y social*, 32.
- Lopez, (2015). ¿Estás ahí? Representación y copresencia en mundos virtuales. *Dixit*, (22), 4-20
- Lowenthal, P. R., Wilson, B., & Parrish, P. (2009, October). Context matters: A description and typology of the online learning landscape. In *AECT International Convention*, Louisville, KY.
- Lupač, P. (2018). *Beyond the digital divide: Contextualizing the information society*. Emerald Group Publishing.
- Meintjes, I. (2019). 'Bodies Built for Care:'From Indigenous Technologies in South Africa to Social Robotics (Doctoral dissertation, Emory University).
- Mendez-Luck, C. A., Applewhite, S. R., Lara, V. E., & Toyokawa, N. (2016). The concept of familism in the lived experiences of Mexican-origin caregivers. *Journal of Marriage and Family*, 78(3), 813-829.
- Migues, H. D. F. (2018). *Educación en tiempos de pantallas: Estrategias educativas y domesticación tecnológica en seis familias de Jalisco. Una propuesta metodológica para estudiar el vínculo educación, familias y pantallas*. *Comunicación y Sociedad*, (31).
- Negash, S., Whitman, M., Woszczyński, A., Hoganson, K., & Mattord, H. (Eds.). (2008). *Handbook of distance learning for real-time and asynchronous information technology education*. IGI Global.

- Neville, S. J. (2019). *The Domestication of Voice Activated-Technology & EavesMining: Surveillance, Privacy and Gender Relations at Home*.
- Nuñez Y. (2019) *Los estudiantes de bachillerato en Jalisco: desarrollo de aprendizajes y domesticación tecnológica del teléfono celular dentro y fuera del ámbito escolar*.
- Nygård, S., Kolås, L., & Sigurdardottir, H. (2015, October). *Teachers' Experiences Using KODU as a Teaching Tool*. In *European Conference on Games Based Learning* (p. 416). Academic Conferences International Limited.
- Olarte-Sierra, M. F., & Pérez-Bustos, T. (2020). *Careful Speculations: Toward a Caring Science of Forensic Genetics in Colombia*. *Feminist Studies*, 46(1), 158-177.
- Oliveira, A. (2012). *Los burócratas de la línea de frente: ejecutores y los responsables de las políticas públicas*. *Revista de Administração Pública*, 46(6), 1551-1573.
- Osakwe, G. N. (2020). *Exploring students' conceptualisations of technology through their experiences of it (in and out of school)* (Doctoral dissertation, University of Leeds).
- Paechter, C. (2002). *Educating the other: Gender, power and schooling*. Routledge.
- Paisey, F. M. (s.f). *Social Construction of Technology: Its Antecedents and Evolution*.
- Paxling, L. (2019). *Transforming Technocultures: Feminist technoscience, Critical Design Practices and Caring Imaginaries* (Doctoral dissertation, Blekinge Tekniska Högskola).
- Peil, C., & Röser, J. (2014). *The meaning of home in the context of digitization, mobilization and mediatization*. In *Mediatized worlds* (pp. 233-249). Palgrave Macmillan, London.
- Pérez, L. M. (Ed.). (2020). *La economía del cuidado, mujeres y desarrollo: perspectivas desde el mundo y América Latina*. Universidad del Pacífico.
- Pineda M. (2001). *Las teorías clásicas de la comunicación: Balance de sus aportes y limitaciones a la luz del siglo XXI*. *Opción: revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (36), 11-29.
- Pinch, T., & Bijker, W. (1986). *Science, relativism and the new sociology of technology: Reply to Russell*. *Social studies of science*, 16(2), 347-360.

- Poma Bocanegra, M. (2021). Fomento del aprendizaje autónomo en los estudiantes del cuarto ciclo de primaria de una IE pública en el marco de la educación a distancia.
- Pratiwi, A. (2018) Women in Science, Technology, Engineering & Mathematics (STEM) Education: Internalization Oppression & Sexual Division Labor.
- Quiroz-Velasco, M. T. (2008). La edad de la pantalla. Tecnologías interactivas y jóvenes peruanos. Universidad de Lima, Fondo Editorial.
- Qvortrup, J., Corsaro, W. A., Honig, M. S., & Valentine, G. (Eds.). (2009). The Palgrave handbook of childhood studies (p. 1). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Rajahonka, M., & Villman, K. (2019). Women managers and entrepreneurs and digitalization: on the verge of a new era or a nervous breakdown?. *Technology Innovation Management Review*, 9(6).
- Ramirez, J. J., Garcia, G. A., & Hudson, L. T. (2020). Mothers' influences on Latino collegians: understanding Latinx mother-son pedagogies. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 33(10), 1022-1041.
- Reyes, C. (2021). La competencia TIC en los estudiantes de Tercer grado de una IE estatal en el marco de la educación a distancia.
- Rincón, P. (2019). Del teléfono fijo al móvil. Continuidades y discontinuidades en las prácticas comunicativas y en la organización de la vida cotidiana en la Ciudad de México.
- Rincón, P. (2015). Teléfonos celulares y adolescentes: universos simbólicos en construcción.
- Risman, B. J. (2018). Gender as a social structure. In *Handbook of the Sociology of Gender* (pp. 19-43). Springer, Cham.
- Rivoir, A. L. (2019). Desigualdades digitales y el modelo 1 a 1 como solución. El caso de One Laptop Per Child Perú (2007-2012). *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1), 33-52.
- Rodrigues, H., Almeida, F., Figueiredo, V., & Lopes, S. L. (2019). Tracking e-learning through published papers: A systematic review. *Computers & Education*, 136, 87-98.
- Rodriguez-Lincoln, R. A. (2014). The effects of the cultural concepts of familismo and the good daughter dilemma on the Latina college experience (Doctoral

dissertation).

- Rojas, V., & Cussianovich, A. (2014). Creciendo en el Perú: una mirada longitudinal al uso del tiempo de los niños y las niñas en el campo y la ciudad. (*Avances de Investigación*, 14). Lima: GRADE Group for the Analysis of Development. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-56547-7>
- Salvo, S., Shelton, K., & Welch, B. (2017). African American males and online education: A review of the literature. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 20(4), 1-20.
- Schnabel, L., & Breitwieser, L. (2015). Recent advances in feminist science and technology studies: reconceptualizing subjectivity and knowledge. *At the center: Feminism, social science and knowledge*.
- Schnabel, L., Breitwieser, L., & Hawbaker, A. (2016). Subjectivity in Feminist Science and Technology Studies: Implications and Applications for Sociological Research. *Sociology Compass*, 10(4), 318-329.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Editorial Gedisa.
- Scott, J. (1996). Deconstruir igualdad-versus-diferencia: usos de la teoría posestructuralista para el feminismo. *Revista Feminaria*, 7(13), 1-9.
- Scott, J. (1998). Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis?. *Teoría y pensamiento feminista*.
- Shah, I. B. (2018). *Countering inequality in Nepali music education*.
- Shelby, R. M. (2020). Techno-physical feminism: anti-rape technology, gender, and corporeal surveillance. *Feminist Media Studies*, 20(8), 1088-1109.
- Sierra, P. D. M., & Uribe, F. M. O. (2021). Voces desde Latinoamérica: adolescentes ante la pandemia por COVID19. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (20), 78-95.
- Silverstone, R. (2003). *Television and everyday life*. Routledge.
- Silvis, D. A. (2019). *Doing Routine Maintenance: Families Designing for Learning at Home with New Media and Technology* (Doctoral dissertation).
- Singh, V., & Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289-306.

- Sovacool, B. K., & Hess, D. J. (2017). Ordering theories: Typologies and conceptual frameworks for sociotechnical change. *Social studies of science*, 47(5), 703-750.
- Standal, K., Winther T. & Danielsen K. (2018) Energy politics and gender, in: K. Hancock, A. Juliann (Eds.), *Oxford Handbook of Energy Politics*
- Standal, K., Talevi, M., & Westskog, H. (2020). Engaging men and women in energy production in Norway and the United Kingdom: The significance of social practices and gender relations. *Energy Research y Social Science*, 60, 101338.
- Trafi-Prats, L. (2020). Fugitive pedagogies: decolonising Black childhoods in the Anthropocene. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 41(3), 359-371.
- Ule, M., Živoder, A., & du Bois-Reymond, M. (2015). 'Simply the best for my children': patterns of parental involvement in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(3), 329-348.
- Valderrama M. (2017). Evoluciones, hibridaciones y contradicciones: diálogo latinoamericano con el centro de estudios culturales de la Universidad de Birmingham. *Revista Episteme*, 9(1-2), 37-46.
- Villanueva, E. (2006) Brecha Digital: Descartando un Término Equívoco. *Razón y Palabra*, n°51. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199520723003.pdf>
- Villarruel Fuentes, M. (2021). Entre la razón instrumental y la ingeniería social aplicada: la respuesta educativa latinoamericana ante el Covid-19. *PAAKAT: revista de tecnología y sociedad*, 11(20).
- Wajcman, J. (2010). Feminist theories of technology. *Cambridge journal of economics*, 34(1), 143-152.
- Webster, F. (2014). *Theories of the information society*. Routledge.
- West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender & society*, 1(2), 125- 151.
- White, S. (2018). Learning designers and educators in the 'third space': the socio-technical construction of MOOCs in UK higher education (Doctoral dissertation, University of Southampton).
- Young, M. L., & Callison, C. (2017). When gender, colonialism, and technology matter in a journalism startup. *Journalism*, 1464884917743390.

Zamora Fortuny, B. M. (2005). ¿Crisis de la Sociología de la Educación? sobre el estatuto de la Sociología de la Educación.

Zeihner, H. (2009). Institutionalization as a secular trend. In *The Palgrave handbook of childhood studies* (pp. 127-139). Palgrave Macmillan, London

