

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**



“No sabíamos lo duro que iba a ser”: diferencias de género entre adolescentes  
hombres y mujeres en la educación a distancia de Innova Schools

Tesis para obtener el título profesional de Licenciado en  
Sociología presentado por:

Castro Pacheco, Ciro Alexander

ASESORA:

Muñoz Cabrejo, Fanni Genoveva

Lima, mayo 2022

“Las suposiciones hechas por un equipo de diseño enteramente masculino acerca de los hogares en los que su artefacto ha de ocupar un lugar y tener un papel se basan en una experiencia masculina de domesticidad”  
Cynthia Cockburn - El circuito de la tecnología. Género, identidad y poder.



## Agradecimientos

Existe una parte de mí, quizá la parte menos sociológica, que siente una fuerte sensación de logro personal al escribir estas palabras luego de terminar el resto de secciones de la tesis. La formación que la disciplina de sociología ofrece, sin embargo, me permite valorar enormemente el significado que todxs los involucrados en el proceso le han otorgado al presente texto. Ambas perspectivas conviven en mí, en sus encuentros, desencuentros y límites. Agradezco la oportunidad de gozar de dicha experiencia. Me hace sentir pleno. Naturalmente, mi vida es más que sociología. Curiosamente, la sociología, de manera muy personal, me ha ayudado a vivir. Sin las emocionalidades y racionalidades en mención, entrelazadas, yuxtapuestas, en conflicto y diálogo, no habría sido posible la realización de esta investigación.

Agradezco a mi madre por los cuidados brindados y por enseñarme a cuidar a otros y a mí mismo. Me has heredado tu inteligencia, empatía, determinación, sentido del humor. Te admiro. Te respeto. Te amo. Eres un ejemplo a seguir, mamá.

Agradezco a mi familia completa por 'estar ahí', y hacer que el contexto de escritura del texto sea lo más agradable, por inspirarme y motivarme. Arabella, Gerardo, Mamá Esperanza, Papá Segundo, Mamá Nelly, Papá José, Marina, Héctor y Dario, a todas/os mis primas/os y tías/os.

Agradezco a los vínculos especiales formados durante mi vida universitaria, sin su compañía y cariño hubiera sido imposible aprender cosas valiosas realmente. Afectuosos abrazos para Antonella, Gabriela, Edwin, Ruth, Jorge, Jossi, Oswaldo, Karla, Andrés, Stephany, Sebastián, Luciana, Santiago, Gloria, a toda mi promoción de sociología, amigxs y docentes que conocí en la Facultad de Ciencias Sociales y otras facultades, departamentos y oficinas.

Agradezco a todo el equipo de Peruchamps y la comunidad "champ" por creer en mí desde que tuve 15 años. Ser beneficiario de su financiamiento escolar significó mucho más para mí que una beca. Gané amistades invaluable. Anhele que los resultados de esta tesis tengan un impacto positivo en futuras generaciones de becarixs. Grandes abrazos para Rossmery, Alessia, Alejandra, Rogger, Nicole, Andrea, Yasmín, Leslie E., Daniel, Silvana, Leslie. S, Sofy, Sharon, Carolina, Xiara, Xiomara, Henry, Christa.

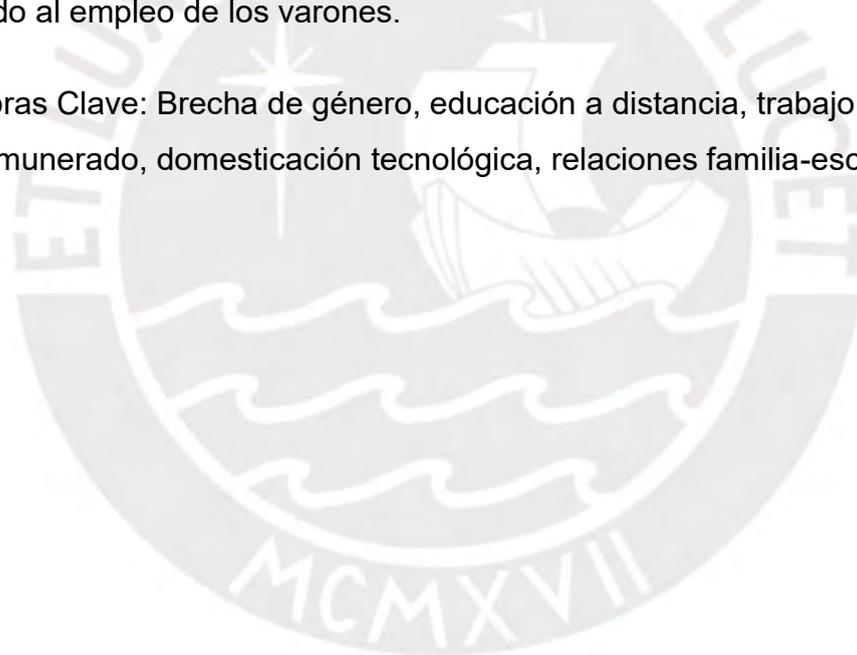
Agradezco a los participantes de esta investigación. Me abrieron las puertas de sus hogares a través de una pantalla y más allá. Un gusto haber conocido a las señoras Milagros, Sara, Felicita, Yessica, Evelina, Selene y Brigida; a los señores Jorge, Teodoro, Luis y Miguel; a las/os brillantes y entusiastas estudiantes Elizabeth, Saúl, Georgina, Melany, Zhamira, Dariend, Mijael, Liliana, Fernando, Pamela y Renato.

Agradezco a mi asesora, Fanni Muñoz, por orientarme con astucia, dedicación y amabilidad. Aspiro en un futuro a desarrollar iguales formas de acompañamiento, poniendo el cuidado de los estudiantes en el centro.

## Resumen

Perú fue uno de los países de la región que mantuvo las clases a distancia como estrategia frente a la emergencia sanitaria por covid-19 tanto para 2020 como para 2021. No obstante, esta medida no consideró las desigualdades entre los hogares de escolares en cuanto a la distribución de labores de cuidado no remunerados, en desventaja de las mujeres. Tampoco evaluó las brechas digitales de género más allá de los indicadores de acceso y uso, en ventaja de los varones. Tal análisis es valioso para advertir a los tomadores de decisiones sobre los desafíos que supone la implementación equitativa de políticas de educación a distancia. Puesto que implican la convergencia de las actividades escolares en el espacio doméstico, donde la familia y el cuidado no remunerado tienden a estructurar las rutinas diarias de las/os adolescentes, niños y niñas. En este contexto, la presente investigación se pregunta de qué manera las diferencias entre hombres y mujeres en las labores de cuidado y en los usos de las tecnologías en las familias incidieron en las brechas de género presentes en las rutinas escolares a distancia. Para el caso seleccionado, becarias/os de Innova Schools, se halló que la distribución de los trabajos de cuidado reprodujo desigualdades de género con desventajas para las adolescentes. Del mismo modo, se encontraron diferencias en los significados que se le atribuía al tiempo y espacio en que se usaban las tecnologías, siendo mayor el valor atribuido al empleo de los varones.

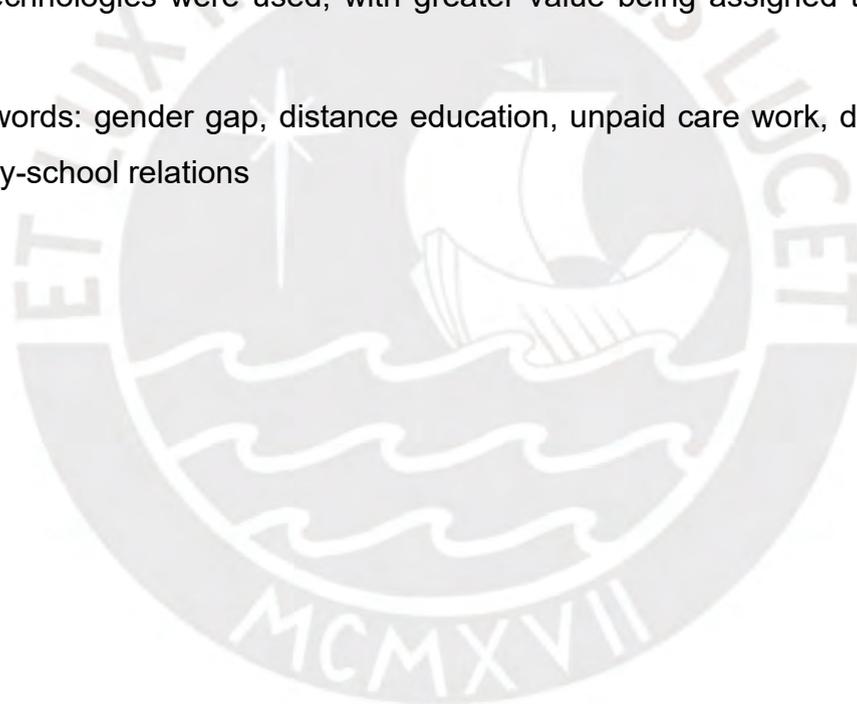
Palabras Clave: Brecha de género, educación a distancia, trabajo de cuidado no remunerado, domesticación tecnológica, relaciones familia-escuela



## Abstract

Peru was one of the countries in the region that maintained distance learning as a strategy to address the covid-19 health emergency for both 2020 and 2021. However, this measure did not consider inequalities among school households in terms of the distribution of unpaid care work, to the disadvantage of women. Nor did it assess gender digital divides beyond indicators of access and use, to the advantage of males. Such an analysis is valuable to warn decision-makers about the difficulties involved in the equitable implementation of distance education policies. Since they imply the convergence of school activities in the domestic space, where family and unpaid care tend to structure the daily routines of adolescents, boys and girls. In this context, the present research asks how the differences between men and women in caregiving tasks and in the uses of technologies in the families affect the gender gaps present in the school routines at a distance. For the selected case, Innova Schools scholarship holders, it was found that the distribution of care work reproduced gender inequalities with significant disadvantages for adolescent girls. Similarly, differences were found in the meanings attributed to the time and space in which the technologies were used, with greater value being assigned to the use of males.

Key words: gender gap, distance education, unpaid care work, domestication theory, family-school relations



## Índice de contenidos

|   |     |
|---|-----|
| Introducción.....   | 1   |
| Capítulo 1: Pautas de Investigación .....   | 6   |
| 1.1 Justificación .....   | 6   |
| 1.2 Problema de investigación.....  | 9   |
| 1.3 Preguntas, objetivos de investigación e hipótesis.....  | 24  |
| Capítulo 2: Marco Teórico y Metodológico.....   | 25  |
| 2.1 Marco Teórico.....  | 25  |
| 2.1.1 Enfoque de género y género como sistema.....  | 25  |
| 2.1.2 Sociología de la comunicación.....  | 28  |
| 2.1.3 Sociología de la educación e infancia .....   | 31  |
| 2.2 Metodología.....  | 34  |
| 2.2.1 Selección de muestra.....   | 35  |
| 2.2.2 Herramientas de recojo de información.....  | 36  |
| 2.2.3 Procesamiento y análisis de la información .....  | 38  |
| Capítulo 3: Una mirada a las instituciones que sostienen a la comunidad de becarias y becarios.....                 | 41  |
| 3.1 Adaptación de Innova Schools a las clases a distancia .....   | 42  |
| 3.2 Peruchamps: formar becarias y becarios para ser agentes de cambio durante la pandemia .....                     | 48  |
| Capítulo 4: Formación escolar a distancia en el marco de la distribución de cuidados y significados de género ..... | 52  |
| 4.1 Cuidado y género en los hogares durante la pandemia.....  | 53  |
| 4.1.1 Economía doméstica en las familias de becarias y becarios .....   | 53  |
| 4.1.2 Cambios en la economía doméstica impulsados por la pandemia .....   | 57  |
| 4.1.3. 1.3 Clases a distancia: mayores labores, menor formación escolar .....                                       | 62  |
| 4.2 Qué significa cuidar cuando aún van a la escuela.....   | 66  |
| 4.2.1 Crecer para cuidar y cuidar como una elección .....   | 66  |
| 4.2.2 Motivar a los hijos, exigir a las hijas .....   | 71  |
| 4.2.3 Saber para mostrar, saber para (auto)cuidar .....   | 73  |
| 4.3 Género, estructura familiar y redes más amplias.....  | 76  |
| 4.3.1 Somos varios en la casa .....   | 76  |
| 4.3.2 Es más fácil cuidar en algunas familias que en otras.....   | 78  |
| 4.3.3 Cambios y permanencias en los cuidados por y para la familia .....  | 86  |
| Capítulo 5: Actividades escolares y el significado de artefactos en casa .....                                      | 88  |
| 5.1 Diferencias de género en las apropiaciones pandémicas de las tecnologías educativas .....                       | 89  |
| 5.1.1 Los celulares del 2020, las computadoras del 2021 .....   | 89  |
| 5.1.2 Antes las tecnologías eran para entretenerse .....  | 91  |
| 5.1.3 A dormir temprano, que hay quehaceres mañana.....   | 93  |
| 5.2 Diferencias de género en los aprendizajes a distancia .....   | 97  |
| 5.2.1 ¿Se aprende igual a distancia?.....   | 97  |
| 5.2.1 Por favor, hagan silencio, tengo que participar .....   | 98  |
| 5.2.2 Te puedes distraer con cualquier cosa .....   | 100 |
| 6. Conclusiones.....  | 104 |

Índice de contenidos

|  |     |
|--|-----|
| 6.1 Limitaciones, reflexiones y miradas hacia futuras investigaciones .....      | 109 |
| Anexo A: Tablas citadas en el Capítulo 4 y Capítulo 5.....                       | 129 |
| Anexo B: Matriz de sistematización de hallazgos a partir de la encuesta .....    | 150 |
| Anexo C: Matriz de sistematización de hallazgos a partir de las entrevistas..... | 154 |



## Índice de tablas

|   | Pp. |
|---|-----|
| Tabla N° 1 - Razones por las que la población económicamente inactiva no buscó trabajó según sexo para los años 2020 y 2021 .....                                   | 3   |
| Tabla N° 2 - Acceso a TIC en el nivel educativo secundaria entre los años 2000 y 2020.....  | 10  |
| Tabla N° 3 - Cambios en los lugares de acceso a internet en el Perú para los años 2010, 2015 y 2019.....  | 17  |
| Tabla N° 4 - Población con computadoras/laptops por hogar y celulares propios a nivel individual para los años 2019, 2020 y 2021 .....                              | 22  |
| Tabla N° 5 - Respuestas obtenidas en la encuesta .....  | 37  |
| Tabla N° 6 - Informantes Entrevistadas/os.....  | 38  |
| Tabla N° 7 - Tablas descriptivas generadas a partir de la encuesta y entrevistas ...  | 39  |
| Tabla N° 8 - Tablas comparativa generadas sólo a partir de la encuesta .....  | 40  |
| Tabla N° 9 - Tipo de trabajo realizado por madres y padres durante la pandemia según su sexo .....  | 129 |
| Tabla N° 10 - Miembros de la familia co-habitantes de las/os becarias/os .....  | 130 |
| Tabla N° 11 - Creencias de padres y madres sobre los roles de género en la familia según sexo .....   | 131 |
| Tabla N° 12 - Organización del tiempo de labores de cuidado doméstico de madres y padres antes de la pandemia según sexo .....                                      | 132 |
| Tabla N° 13 - Organización del tiempo de labores de cuidado doméstico de madres y padres durante de la pandemia según sexo.....                                     | 133 |
| Tabla N° 14 - Incremento y cambios en el tiempo que padres y madres pasaron en casa durante la pandemia .....   | 134 |
| Tabla N° 15 - Percepción sobre quién tiene mayor participación en labores de cuidado.....   | 134 |
| Tabla N° 16 - Incremento y cambios en el tiempo que becarias/os pasaron en casa durante la pandemia.....  | 135 |
| Tabla N° 17 - Creencias de becarias/os sobre los roles de género en la familia según sexo .....   | 136 |
| Tabla N° 18 - Organización del tiempo de labores de cuidado doméstico de becarias/os antes de la pandemia según sexo.....   | 137 |
| Tabla N° 19 - Organización del tiempo de labores de cuidado doméstico de becarias/os durante de la pandemia según sexo .....  | 138 |
| Tabla N° 20 - Estructura familiar en los hogares de becarias/os .....   | 77  |
| Tabla N° 21 - Estructura familiar de becarias entrevistadas según relación de parentesco con cohabitantes, trabajo remunerado y asistencia a centro educativo ..... | 139 |
| Tabla N° 22 - Estructura familiar de becarios entrevistados según relación de parentesco con cohabitantes, trabajo remunerado y asistencia a centro educativo .     | 140 |
| Tabla N° 23 - Estructura familiar de becarios entrevistados según relación de parentesco con cohabitantes, trabajo remunerado y asistencia a centro educativo ..... | 141 |
| Tabla N° 24 - Número de artefactos en el hogar según sexo de becarias/os .....  | 142 |
| Tabla N° 25 - Tiempo de padres y madres dedicado a apoyar en actividades escolares a distancia según sexo.....  | 143 |
| Tabla N° 26 - Grado de supervisión de padres y madres a las actividades escolares a distancia según sexo .....  | 144 |

|   |     |
|---|-----|
| Tabla N° 27 - Tiempo de supervisión a las actividades escolares a distancia de padres/madres.....                                       | 144 |
| Tabla N° 28 - Reglas para usar las tecnologías que padres/madres aplican en sus hogares.....  | 145 |
| Tabla N° 29 - Valoración de las TIC involucradas en la educación a distancia desde el punto de vista de becarias/os según sexo .....    | 146 |
| Tabla N° 30 - Valoración de las TIC involucradas en la educación a distancia desde el punto de vista de madres y padres según sexo..... | 147 |
| Tabla N° 31 - Miembros de la familia con quién se comparte habitación según el sexo del becaria/o .....                                 | 148 |
| Tabla N° 32 - Espacios donde se usan los artefactos para estudiar según el sexo del becaria/o.....                                      | 148 |
| Tabla N° 33 - Tiempo de uso de los artefactos para estudiar según el sexo de becarias/os .....  | 149 |
| Tabla N° 34 - Tiempo de uso de los artefactos para el ocio según el sexo de becarias/os .....   | 149 |



## Índice de figuras

|   | Pp. |
|---|-----|
| Figura N°1 - Tipo de organización de economía doméstica según “carga total” del trabajo remunerado y de cuidados de las madres .....                              | 56  |
| Figura N°2 - Estructura de la economía doméstica de los miembros del hogar del becario Salvador según “carga total” de sus labores remuneradas y de cuidado ...   | 81  |
| Figura N°3 - Estructura de la economía doméstica de los miembros del hogar del becario Alejandro según “carga total” de sus labores remuneradas y de cuidado...   | 82  |
| Figura N°4 - Estructura de la economía doméstica de los miembros del hogar de la Becaria Aranza según “carga total” de sus labores remuneradas y de cuidado ..... | 84  |
| Figura N°5 - Estructura de la economía doméstica de los miembros del hogar de la Becaria Ofelia según “carga total” de sus labores remuneradas y de cuidado ..... | 85  |



## Índice de imágenes

|   | Pp. |
|---|-----|
| Imagen N°1 - Miembros de familia que acompañaron los aprendizajes en junio 2020 ..... | 13  |
| Imagen N°2 - Enfoque Constructivista en Innova Schools .....                          | 43  |
| Imagen N°3 - Blended Learning o Aprendizaje Combinado en Innova Schools .....         | 44  |
| Imagen N°4 - Definición y justificación del Proyecto Integrado.....                   | 45  |
| Imagen N°5 - Reducción del tiempo de clases .....                                     | 46  |
| Imagen N°6 - Programas Regulares de Liderazgo .....                                   | 50  |



## Introducción

La expansión de las Tecnologías de la Comunicación e Información (TIC) por el mundo ha traído consigo debates en torno a las brechas digitales que generan. Los enfoques que se aproximan a analizar dichas desigualdades suelen concentrarse en los niveles de acceso y uso de ciertos artefactos o servicios (Van Dijk 2020). La coyuntura de la crisis sanitaria entre 2020 y 2021 en Perú representó una continuidad a esta tendencia sobre todo en el ámbito educativo. Para un óptimo y equitativo desarrollo de las clases a distancia se requería de un mayor acceso a dispositivos electrónicos e internet. Así, los esfuerzos del Estado peruano, empresas privadas, asociaciones civiles y la cooperación internacional por cerrar estas brechas, logró como resultado incrementar el acceso a internet en los hogares de 39.1% en 2019 a 55,3% en 2021 (INEI 2022b). Han sido limitadas, en cambio, las acciones en el país para medir y comprender las brechas digitales en su dimensión de apropiación, procesos mediante los cuales las tecnologías se acoplan a la vida diaria de las personas (Lupač 2018). En ese sentido, la presente tesis procura contribuir en tan poco explorada dirección tomando como caso de estudio las brechas de género que se produjeron durante la convergencia de tecnologías para estudiar a distancia en los hogares de estudiantes peruanos. En concreto, se analizan datos cuantitativos y cualitativos de una muestra de familias de estudiantes varones y mujeres que cursaron en 2020 y 2021 la secundaria becas/os en Innova Schools.

Con el transcurrir de la pandemia, los datos que provee la Encuesta Nacional de Hogares (ENAH) sobre género, educación y tecnología a nivel nacional parecen desaparecer. Sucede así, por un lado, con el indicador de acceso a internet de las adolescentes. En el último trimestre del 2019, 1,8% más varones que mujeres estudiantes de secundaria accedían a la web; para el mismo periodo y grupo poblacional en 2020, 1,5% más mujeres accedían a internet; en 2021, ya eran 2,6% más mujeres que llevaban la ventaja a sus pares varones (INEI 2022b). Algo similar ocurre con la brecha de género reflejada en el indicador de asistencia escolar durante las clases a distancia. A finales del 2019, 1,9% menos mujeres que hombres asistían estudiantes de secundaria a la escuela; a términos del 2020 la brecha se reduce a 0,2%; y en 2021 la asistencia de los estudiantes varones de secundaria es

menor en 1,6% en comparación a las mujeres (INEI 2022a). Es razonable pensar que en los esfuerzos por masificar el acceso a los artefactos y sus usos educativos para el desarrollo de clases a distancia se haya avanzado, al menos temporalmente, en la reducción de las brechas de género en cuestión.

No obstante, el razonamiento crítico de la sociología permite indagar causas y expresiones subyacentes que podrían explicar otras dimensiones de las brechas de género en los programas educativos a distancia. Aquí se vuelve relevante preguntarse por los indicadores disponibles que sí miden deterioro o permanencia de las desigualdades en las condiciones sociales de existencia entre mujeres y hombres. Al respecto, se puede señalar que a nivel nacional, en 2019, 15,5% más mujeres que hombres en edad de trabajar encuestadas/os en la ENAHO se encontraban sin empleo remunerado o en búsqueda de uno; y en 2021 esa cifra se incrementó ligeramente a 15,8% (INEI 2022c). Cuando se les preguntó a los encuestadas/os que no buscaban empleo<sup>1</sup> sobre sus razones para no hacerlo, en 2020, 10% más mujeres que hombres respondieron que los quehaceres del hogar (trabajo no remunerado) no se los permitía; en 2021 la brecha se elevó al 17% (Tabla N°1). En breve, durante la pandemia se produjo un incremento en la desigualdad en que se asumieron los trabajos de cuidado doméstico no remunerados, en desventaja de las mujeres adultas. En ese contexto, surge la interrogante acerca de cuál ha sido la situación de las adolescentes en el desarrollo de las clases a distancia, actividades que tuvieron por escenario el hogar. Sus condiciones de apropiación de las tecnologías para estudiar y las brechas digitales de género resultantes dependería de su grado de vulnerabilidad a la demanda familiar por involucrarse en tareas de cuidado doméstico.

---

<sup>1</sup> Clasificados como parte de la población económicamente inactiva.

Tabla N°1

Razones por las que la población económicamente inactiva no buscó trabajo según sexo para los años 2020 y 2021

| Razones  | Años                  |                       |                       |                       |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
|  | 2020                  |                       | 2021                  |                       |
|  | Sexo                  |                       | Sexo                  |                       |
|  | Hombre                | Mujer                 | Hombre                | Mujer                 |
|  | % del N de la columna |
| No hay trabajo                                 | 32,80%                | 34,20%                | 29,00%                | 31,20%                |
| Se cansó de buscar                             | 0,50%                 | 0,80%                 | 1,60%                 | 1,00%                 |
| Por su edad                                    | 9,00%                 | 6,00%                 | 16,30%                | 7,90%                 |
| Falta de experiencia                           | 1,50%                 | 1,30%                 | 2,90%                 | 2,80%                 |
| Sus estudios no le permiten                    | 3,00%                 | 2,60%                 | 10,20%                | 6,50%                 |
| Los quehaceres del hogar no le permiten        | 0,60%                 | 10,90%                | 1,80%                 | 18,80%                |
| Razones de Salud                               | 6,70%                 | 8,50%                 | 18,30%                | 18,30%                |
| Falta de capital                               | 0,30%                 | 0,70%                 | 0,20%                 | 0,60%                 |
| Otro   | 41,00%                | 31,60%                | 10,80%                | 9,70%                 |
| Ya encontró trabajo                            | 0,80%                 | 0,40%                 | 1,70%                 | 0,70%                 |
| Si buscó trabajo                               | 1,40%                 | 1,50%                 | 2,90%                 | 1,60%                 |
| Espera los resultados de una búsqueda anterior | 2,40%                 | 1,30%                 | 4,40%                 | 1,00%                 |

Nota: Para la elaboración de la tabla se usaron las variables P549 del módulo de "Empleo e ingresos" de las bases de datos de la ENAHO 2020 y 2021 (INEI 2020d; INEI 2021f). Se describe a la población mayor de 14 años. Elaboración propia.

La última Encuesta Nacional de Uso del Tiempo (ENUT) en el Perú fue aplicada en 2010, hace más de 10 años (INEI 2011). En el documento de trabajo "El impacto económico del trabajo doméstico no remunerado y de cuidados en el desarrollo de las mujeres" la Defensoría del Pueblo (2019) empleó dichos datos para examinar la situación de las adolescentes. Uno de los hallazgos reportó que las chicas encuestadas entre 12 y 19 años dedicaban casi 3 horas más que los chicos al cuidado de otros niños, niñas y adolescentes en sus hogares. Otro hallazgo señaló que "la presencia de niños entre 0 y 5 años y de 6 a 12 años" incrementa el tiempo en que mujeres adultas realizan quehaceres domésticos y de cuidado; mientras que "cuando hay adolescentes entre 13 y 18 años" el trabajo doméstico de las adultas disminuye (pp.27). Estudios cuantitativos posteriores usaron los mismos datos, corroborando las desigualdades en cuestión (Ñopo 2021; Velazco y Velazco 2021). En lo que concierne a los estudios cualitativos en el Perú sobre estas brechas, han

priorizado generar información sobre casos de explotación infantil en trabajo doméstico remunerado (Espinoza 2020; Pérez y Freier 2020). En consecuencia existe un gran vacío en las ciencias sociales peruanas que indague sobre las prácticas, experiencias, representaciones y creencias de niñas y adolescentes a propósito del trabajo de cuidado doméstico del que participan y su impacto en otras esferas de su vida.

Por todo lo dicho, la presente investigación se enfoca en los efectos diferenciados para hombres y mujeres que han tenido las labores de cuidado y los usos de las tecnologías en las familias de becarias/os de Innova Schools sobre las brechas de género en su formación escolar a distancia. Hay tres razones que hacen relevante el estudio de este caso. Primero, el referido grupo de becarias/os habita en zonas urbanas donde se prolongaron las clases no presenciales durante 2020 y 2021, tanto en Innova Schools como para la mayoría de escuelas privadas y públicas. Segundo, la ONG que financia sus becas, Peruchamps, informó de la existencia de brechas de género en la formación escolar durante la pandemia, en desventaja de las niñas y adolescentes. Tercero, se tratan de estudiantes de alto rendimiento académico y NSE C y D que pueden mostrar interés en mantener sus becas. Así, la competencia entre la apropiación de las tecnologías, en su tiempo y espacio de estudios, y su participación en las labores de cuidado es más visible.

Para responder a sus interrogantes, la tesis se encuentra dividida en seis capítulos. En el primero, se justifica y plantea el problema de investigación, para luego delimitar las preguntas e hipótesis que guiaron el trabajo. El segundo capítulo, articula las principales aproximaciones teóricas que constituyen el modelo de análisis y se expone la metodología escogida. El tercero, proporciona una breve descripción de las organizaciones involucradas con la formación escolar de las/os becarias/os: Innova Schools y Peruchamps. Se describen brevemente sus prácticas pedagógicas y organizacionales antes y durante la pandemia, al mismo tiempo que se comenta las experiencias de las/os estudiantes respecto a los cambios que implicaron la educación a distancia. En el cuarto capítulo, analiza la organización de las rutinas escolares a distancia becarias/os en cuanto a la distribución de labores de cuidado doméstico y sus significados de género. Sobre la base de las desigualdades encontradas, en el quinto capítulo, se explora cómo sus actividades escolares a distancia también fueron afectadas por los significados de género que se le atribuye al tiempo y espacio que las tecnologías ocupan en el hogar. Por último, se destacan

las principales conclusiones, se reflexiona sobre los límites de la tesis y posibilidades de futuros estudios.



## Capítulo 1: Pautas de investigación

### 1.1 Justificación

Investigar sobre la apropiación de las tecnologías forma parte de mis intereses personales en tanto que tuvieron un lugar importante en mis aprendizajes durante el contexto de la pandemia por covid-19 e incluso desde mucho antes. Desde que era un niño, los artefactos a los que accedí en mi hogar 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. Ciertamente, mi trayectoria académica y tecnológica no pudieron transcurrir de la misma manera sin una serie de condiciones previas que me habilitaran de tiempo, espacio y motivación para seguir aprendiendo. Podía pasar largas horas de leer PDF u observar videos en mi computadora gracias a que otras personas en mi hogar se organizaban junto a mí para brindarnos mutuamente comida, ropa limpia, silencio, un espacio propio, entre otros resultados de los denominados trabajos de cuidados. Por todo esto también me interesa muy personalmente investigar los cuidados que me permitieron disfrutar de los beneficios de la tecnología y la educación. Con el inicio de la crisis sanitaria, la presencia de los artefactos en mis interacciones cotidianas se incrementó, entre otros factores, a raíz de la implementación institucional de las clases a distancia. Así, aproveché este contexto de crisis como una oportunidad para indagar sobre la relación entre los procesos tecno-educativos y la organización de los cuidados que los soportan en un grupo del cual yo mismo fui parte, las/os becarios en los colegios Innova Schools. Se trata de estudiantes de alto rendimiento académico y de bajos recursos económicos, con derechos educativos financiados por la ONG Peruchamps para acceder a las clases en Innova Schools.

En el Perú, los procesos de inserción rutinaria de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en múltiples dimensiones de la vida social -trabajo, educación, ocio, entre otros- o “sociedad red” (Castells 2000) se caracterizan por presentar brechas de diverso tipo. Una de estas ha determinado el curso de la organización de las instituciones educativas durante la pandemia. Por ejemplo, incluso a inicios del segundo año de la crisis sanitaria tras un esfuerzo

masivo de provisión de TIC para la educación<sup>2</sup>, los hogares rurales aún accedían 39% menos que en zonas urbanas a Internet (INEI 2021a). En este contexto, el gobierno peruano en mayo del 2021 decidió priorizar a las escuelas rurales en el paso de una estrategia de clases integralmente a distancia a educación semi-presencial (Resolución Ministerial N° 199-2021-MINEDU)<sup>3</sup>. Tras dicha medida, de acuerdo con la organización periodística sin fines de lucro, Ojo Público, hasta agosto del 2021, del total de colegios que brindaban clases semipresenciales, el 97,36 % se encontraban en zonas rurales (5.860) y 2,64 % en zonas urbanas (152) (Chávez, septiembre 5). En consecuencia, la investigación de las clases a distancia en colegios urbanos peruanos se justifica al tratarse de un caso paradigmático en que dicha estrategia educativa ha perdurado por más tiempo en la región. Si bien inicialmente la mayor parte de los colegios en toda América Latina cerraron a causa de la crisis sanitaria, luego también se desarrollaron estrategias de reapertura (UNICEF s.f). El Perú ha sido uno de los pocos países en la región que ha insistido en mantener a sus estudiantes urbanos, desde preescolar hasta secundaria, con clases a distancia desde sus casas tanto para el 2020 como para el 2021 (Ciriaco 2021, agosto 30; Sociedad LR 2021, septiembre 3).

Los programas de educación a distancia hacen converger las actividades de aprendizaje-enseñanza y las desarrolladas en el espacio doméstico. En dicho espacio, de acuerdo con la ONG Plan Internacional, cuyas estrategias se dirigen a la niñez bajo un enfoque de género, durante la pandemia “en el área urbana (...) una mayor proporción de adolescentes hombres (...) recibieron clases virtuales (82,5%), en comparación a las adolescentes mujeres (81,8%)” (2021, junio 23). En consecuencia, la presente tesis es relevante también dado que aborda un escenario propicio para observar los procesos heterogéneos por los que pasan estudiantes hombres y mujeres en cuanto a la incorporación de tecnologías para usos educativos en el hogar, espacio al que históricamente se han relegado los cuidados.

Aquello remite a la relevancia académica de esta investigación. En el Perú, la literatura relacionada a temas educación, tecnología y género tiende a limitarse al análisis descriptivo de las brechas de género en el acceso, uso y apropiación de dispositivos digitales (computadoras, laptops, tablets, etc.). Se ha evaluado las

---

<sup>2</sup> Véase la nota periodística de Andina (2021, marzo 22) sobre la entrega masiva de tablets con y sin internet a zonas rurales hasta marzo del 2021.

<sup>3</sup> Véase en MINEDU (2021a).

desventajas de las estudiantes en los resultados de los programas tecno-educativos implementados por el Estado (Rivoir 2019), en los efectos en el rendimiento académico (Cristia et al. 2017) y sus usos en el aula (Díaz 2021). Solo algunas investigaciones han adoptado un enfoque de género como eje articulador del análisis de la tecnología en procesos de enseñanza-aprendizaje (Guevara 2020; Trinidad y Zlachesvsky 2013). Hay que destacar que el contexto no les brindó a estos estudios la oportunidad de abordar la incidencia de la organización de los trabajos de cuidados dentro de las familias en las actividades escolares que se realizan en casa. Entonces, un aporte fundamental de esta tesis es insertarse en los campos de estudio de género, sociología de la comunicación, educación e infancia para entender cómo se “naturaliza” y construye estas diferencias dentro de las disposiciones y prácticas de los actores en su dimensión simbólica, subjetiva, institucional y de poder (Scott, 1996). En específico, se pretende explorar las diferencias entre hombres y mujeres que se recrean entre las relaciones de padres, madres, hijos e hijas, así como también cómo estas repercuten sobre las rutinas de uso educativo de las tecnologías.

Ahora bien, para la realización de esta tesis he coordinado con Peruchamps, la organización que financia los estudios de becarios y becarias en Innova Schools. Al inicio de la pandemia su equipo técnico identificó que la formación de las becarias se ha visto afectada más que la de sus pares varones. Por lo que los coordinadores se encuentran muy interesados en comprender mejor la dinámica de género en los hogares de los becarios y becarias. En ese sentido, los hallazgos de esta investigación serán insumos para la toma de decisiones y diseño de estrategias de Peruchamps para abordar la brecha de género surgida a partir de la educación a distancia. En un sentido más amplio, el análisis de los resultados constituirán indicios de referencia para interpretar las dinámicas de género durante los programas educativos a distancia (públicos o privados) que se desarrollaron durante la crisis sanitaria.

## 1.2 Problema de investigación

La aparición de la “sociedad de la información” o “sociedad red” (Castells 2000) se ha entendido como un cambio en las relaciones sociales donde las tecnologías de la información y comunicación se integran a las instituciones educativas, laborales, económicas, entre otras. De acuerdo con un análisis del sociólogo de las comunicaciones Petr Lupač (2018) acerca de los supuestos detrás de estos conceptos y cambios, se suele argumentar que los sistemas educativos son la vía institucional principal para que se incremente el uso de las tecnologías. Se sigue el razonamiento en que las escuelas posibilitan consolidar los aprendizajes técnicos mínimos para que las personas usen los artefactos, de modo que posteriormente apliquen dichos conocimientos a sus espacios laborales, posibilidades de producción y consumo, entre otros. Así, los tomadores de decisiones tecnócratas y políticos interpretaron la inserción de TIC en el aula como una vía de progreso para países en desarrollo (Villanueva 2006). El impacto de estas ideas en Perú se observa en los esfuerzos estatales y privados porque las escuelas accedan a computadoras e internet.

En el sector público se implementaron programas tecnológicos desde finales de la década de 1990. Guevara (2021) observa como en programas como Edured (1997), Educación a distancia (1998), Infoescuela (1995-2000), Huascarán (2001) y One Laptop Per Child (2006 - 2012) promovieron el acceso de equipos tecnológicos en el salón de clases, aunque tuvieron importantes limitaciones en el grado de uso y apropiación por parte de docentes y estudiantes. Como resultado de este proceso, entre otros, las escuelas peruanas en el nivel secundario pasaron de contar con un promedio de 1 computadora por cada 71 estudiantes en el año 2000, a una media de 1 por cada 6 en el 2020; también se logró que en esos mismos 20 años se incremente el acceso de 8% a 75% (Tabla N°2). Dicha tendencia se ha institucionalizado complementariamente en la preocupación por articular las TIC con los aspectos pedagógicos. Así, el Currículo Nacional de Educación Básica Regular (MINEDU 2016) incluye dos competencias digitales: a) Diseña y construye soluciones tecnológicas para resolver problemas de su entorno b) Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC. En definitiva, todas estas acciones y normativas suponían la introducción de las TIC en un aula física. De igual forma, su

efectividad dependía de estudiantes sin diferencias entre sí en las condiciones sociales de apropiación de los artefactos.

Tabla N° 2

Acceso a TIC en el nivel educativo secundaria entre los años 2000 y 2020

| Año  | Número promedio de alumnos por computadora en el total de escuelas | Porcentaje de escuelas que cuentan con acceso a Internet |
|------|--|--|
| 2000 | 71   | 8,3  |
| 2005 | 35   | 19,2   |
| 2010 | 23   | 41,9   |
| 2015 | 7  | 59,7   |
| 2019 | 6  | 75,1   |
| 2020 | 6  | 71,4   |

Nota: Datos tomados del Censo Educativo del Ministerio publicados en ESCALE - Unidad de Estadística Educativa (MINEDU 2022a; MINEDU 2022b). Elaboración propia.

A pesar de aquellos esfuerzos, los resultados por incorporar las TIC a los aprendizajes no han sido homogéneos para hombres y mujeres. En el Perú, poco más del doble de hombres que mujeres estudian carreras vinculadas a TIC (Redacción EC 2021, junio 19). Años antes de la crisis sanitaria, para el caso de mujeres adolescentes y jóvenes se ha argumentado que las brechas en cuanto a carreras y aprendizajes en torno a las TIC se asocian a estereotipos de género que las coloca en un rol separado de las tecnologías (Barrantes et al. 2018). Por ejemplo, se ha documentado de manera cualitativa que ellas reciben menos permisos de su familia para usar artefactos con acceso a internet bajo la justificación de estar sobrecargadas de labores de cuidado (Ávila y Abad 2019). Más recientemente, la tesis de Alejandro Guevara (2021) ha dado cuenta de la construcción diferenciada de los usos educativos de las TIC en el aula a partir de la socialización dada por padres, madres y profesores. Todas estas diferencias de género han persistido al menos en algunos periodos de la pandemia, así, para el primer trimestre del 2021, 3% más de niños que de niñas accedieron a internet (INEI 2021b).

Desde luego, la coyuntura tecnológica-educativa se transformó durante la pandemia de la covid-19. Inicialmente, se optó por el cierre de las escuelas y la enseñanza desde casa como una estrategia fundamental de mitigación de la

propagación del virus (CEPAL y UNESCO 2020). Dicha política se caracterizó por hacer que la mayoría de interacciones estudiante-estudiante y estudiante-docente se produzcan de manera diferida/asincrónica. En el caso peruano, el programa público de emergencia, “Aprendo en Casa”, se planteó como una estrategia multicanal de educación remota (Resolución Ministerial N° 160-2020-MINEDU)<sup>4</sup>. De modo que las principales herramientas usadas para el acceso a clases fueron programas de TV (71%), WhatsApp (43%) y Páginas Web (24%)<sup>5</sup>. Posteriormente, en abril de 2021 se comienza a trabajar en la “Estrategia para el buen retorno del año escolar y la consolidación de aprendizajes” (Resolución Ministerial N° 245-2021-MINEDU)<sup>6</sup>, cuyas acciones implementaron un regreso progresivo a clases presenciales. Ante ello, distintos actores -tales como el Ministerio de Salud<sup>7</sup>, asociaciones de padres<sup>8</sup> y grupos de profesores y autoridades en distintas regiones del país<sup>9</sup>- se opusieron a la aceleración del retorno a las aulas físicas. Con todo, hasta octubre de ese mismo año esto solo un 8% del estudiantado peruano accedió a clases semi-presenciales y, de este grupo, más del 97% habitaban en zonas rurales (Redacción RPP 2021, octubre 28). Sólo tras importantes avances en la vacunación<sup>10</sup> un año después, la Presidencia de Consejo de Ministros (2022, abril 20) comunicó en una nota de prensa la decisión de aprobar la ampliación del aforo al 100% en las aulas de los colegios y eliminar la restricción del metro de distancia en estos espacios. Aunque a la fecha de redacción de la presente tesis no se ha publicado la normativa que dé cuenta de esta modificación. Conviene destacar que hasta el 5 de mayo de 2022 al menos 5 millones de estudiantes ya se encontraban recibiendo clases presenciales o semipresenciales (El Peruano 2022, marzo 21).

Es pertinente para nuestro caso, acotar que durante la pandemia 11 159 colegios privados brindaron clases remotas (Defensoría del Pueblo 2021, febrero 9). Estas instituciones atendieron a poco más del 20% de estudiantes en el país,

---

<sup>4</sup> Véase MINEDU (2020b)

<sup>5</sup> Véase El Comercio (2021, febrero 19)

<sup>6</sup> Véase (MINEDU 2021b)

<sup>7</sup> Véase Redacción Gestión. (2021, septiembre 23)

<sup>8</sup> Véase la postura de de la Asociación Nacional de Padres de Familia de colegios privados del Perú (Exitosa 2021, julio 2016) y la Asociación de Padres de Familia de Arequipa (Valdivia 2021, noviembre 24)

<sup>9</sup> Véase por ejemplo las declaraciones de la Secretaría regional del Sindicato Unificado de Trabajadores por la Educación del Perú (Sutep) de Trujillo (Noticias Trujillo 2020, junio 27), las direcciones regionales de Salud y Educación de Áncash (Diario Chimbote 2021, abril 6)

<sup>10</sup> Hasta el 5 de mayo del 2022 un 82% de la población peruana estaba vacunada con 2 dosis contra la covid-19. Véase el reporte del MINSA (2022).

ubicados en un 98% en zonas urbanas (Defensoría del Pueblo 2020). Aún no se ha generado evidencia cuantitativa del grado de implementación y expansión de instrumentos pedagógicos sincrónicos (Ej: plataformas de videollamadas) en estas escuelas. En cambio, sí se hallan estudios cualitativos que muestran su uso (Verano 2021; Poma 2021). Estas mismas investigaciones reparan en mencionar una disminución de la cantidad de horas sincrónicas. En breve, tanto para el sector público como para el privado, el cambio que llama la atención en el contexto educativo físico y social en el Perú durante la pandemia fue que se usaron las TIC para aprender en casa más que en cualquier otro momento. Para el mismo periodo en otros países de la región, sobre este espacio se ha reportado una clara sobrecarga en el tiempo en que las mujeres dedican al trabajo de cuidados no remunerado, en comparación a sus pares masculinos -Véase el caso de México en Cruz et al. (2021) y Chile en Rojas-Navarro et al. (2021)<sup>11</sup>.

En el caso peruano, si bien hubo un incremento de participación laboral y educativa de las mujeres en las últimas décadas esto no ha afectado la demanda social porque se les sobrecargue de trabajos no remunerados en el hogar (Pérez 2021). 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 2019). Esto hace 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 solo es cierto solo para las mujeres adultas sino también para las adolescentes entre 12 y 19 años. Para este grupo de edad, en los hogares peruanos las hijas dedican el doble de tiempo a labores domésticas que los hijos (Defensoría del Pueblo 2019).

Es destacable la importancia de la intersección edad y género en la organización del trabajo de cuidados. En una investigación cualitativa Espinoza (2021) ha hallado que las tareas de cuidado doméstico que realizan las niñas en el hogar no son reconocidas por ellas mismas y sus familiares como tales. 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

---

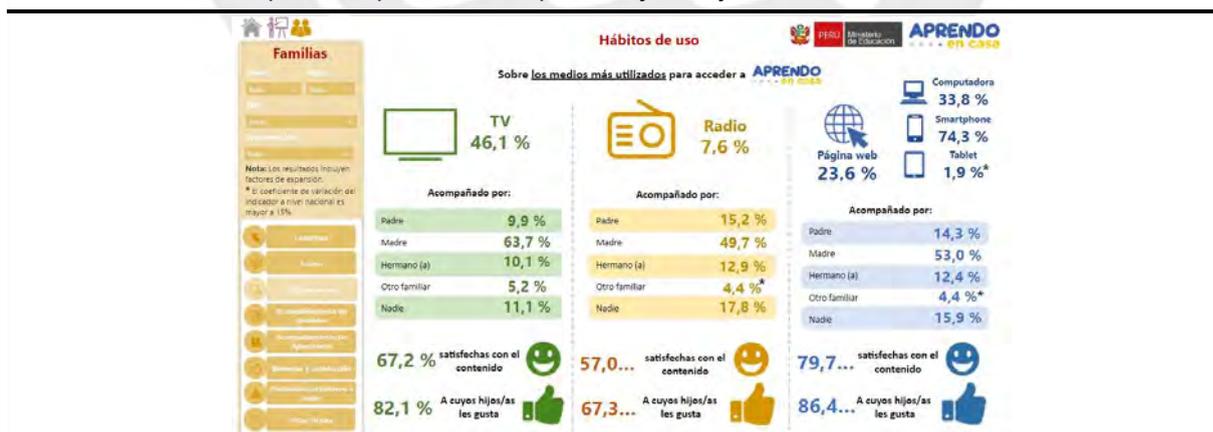
<sup>11</sup> También se puede mencionar situaciones similares en Inglaterra tal y como analizan Xue y McMunn (2021).

familiar para que padres y madres tengan más tiempo de trabajar. En suma, 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).

Indudablemente, la situación de las mujeres se precarizó aún más con la pandemia. De acuerdo con la CEPAL el 45% de mujeres ocupadas perdieron su empleo entre 2018 y 2020 (Bidegain et al. 2020). Para la misma fuente, esto representa un 10% más que el efecto en el empleo masculino. A pesar de que no hay mediciones oficiales, estos sucesos suelen estar acompañados de un incremento en la dedicación femenina a labores domésticas no remuneradas y/o trabajo informal (Arroyo 2020; Castro 2018). Al mismo tiempo, la virtualización masiva de la educación recargó de actividades de cuidado de las mujeres. Según la encuesta de monitoreo de Aprendo en Casa el acompañamiento están en más de un 53% encargado a las madres (Imagen N°1). En segundo lugar se encarga a una hermana o hermano mayor (12%) y solo en tercer lugar el padre (8-12%). Si se tiene en cuenta todo lo anterior, durante la pandemia se presentaron condiciones que hicieron que las madres y hermanas mayores asuman cada vez más labores de cuidado de hijos/hermanos e hijas/hermanas.

Imagen N°1

Miembros de familia que acompañaron los aprendizajes en junio 2020



Nota: Se muestran los resultados del monitoreo de Aprendo en Casa para el mes de junio del 2020 en la página web de ESCALE - Unidad de Estadística Educativa (MINEDU 2020a). No se hallaron estadísticas similares para el 2021

Cuando se observa aquella intensificación de las brechas en quién asume los cuidados es inevitable entender al género como un “elemento constitutivo de las

relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos” (Scott 1996 pp. 23). Por supuesto, la constitución genérica de la sociabilidad se manifiesta de formas particulares en cada contexto histórico. Este es el caso de la singularidad que ofrecen las condiciones de educación a distancia a diferencia de la educación presencial. El foco de atención cambia al interior del hogar resaltando la relevancia de las relaciones de género en la familia.

Uno de los mecanismos causales de las brechas de género en la escolarización presencial era explicada como la dominación del espacio y tiempo por parte de estudiantes varones en contextos de aprendizaje (Paechter 2002). En muchos programas a distancia surgidos a propósito de la pandemia ya no existían las condiciones físicas para que, por ejemplo, los niños tengan un mayor control de la movilidad en el salón y el patio de recreo en comparación a las niñas (Castillo y Miguez 2016). Del mismo modo, en programas a distancia, los niños ya no podían ocupar más la atención y el tiempo de los profesores por ruidos y comportamientos percibidos como más necesitados de disciplina en comparación a las niñas (Contreras y Rodríguez 2014). En breve, dadas las condiciones y lógicas de interacción no física que permiten programas como “Aprendo en Casa” o sus homólogos en el sector privado, las prácticas profesor-estudiante y estudiante-estudiante también cambiaron. Ninguna de estas herramientas, asincrónicas y sincrónicas, replica de manera exacta las plataformas de interacción para que los estudiantes puedan interactuar con sus compañeros y maestros como en programas educativos presenciales. Esta transformación de la lógica de interacción presencial en los procesos de enseñanza-aprendizaje permite ubicar la influencia de la familia y el espacio doméstico sobre las rutinas de uso de las tecnologías para estudiar como los principales mecanismos de las brechas de género en la formación educativa durante la pandemia.

Por consiguiente se describe la contribución de los estudios de género desarrollados para contextos presenciales a la agenda de investigación de las relaciones familia-escuela. Esta agenda ha estado dominada 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). En América Latina resaltan las investigaciones se preguntan por el “familismo”, entendido como el patrón social que privilegia los intereses familiares por encima de los del individuo (Mendez-Luck et al. 2016). Así,

desde una perspectiva de género Ramírez et al. (2019) 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.

También bajo un enfoque de género, Ramírez et al. (2019) narra cómo las madres resuelven las labores domésticas para que sus hijos puedan estudiar. En contraste, Bielma (2018) encuentra que las hijas no gozan de los mismos beneficios. De acuerdo con la tesis de la científica social y educadora Rebeca Rodríguez-Lincoln (2014), emerge un “good daughter dilemma”. La autora acuñó este término para referirse a la tensión constante entre las expectativas hacia las hijas por satisfacer tanto las demandas escolares por calificaciones aprobatorias como las demandas familiares por trabajos domésticos y de cuidado. Dado que en el futuro no solo 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. Al respecto, en el Perú la Defensoría del Pueblo (2019) ha hallado que cuando un hogar cuenta con adolescentes y niñas entre 13 a 18 años, el uso del tiempo en labores de cuidado disminuye en las mujeres adultas del mismo. Esto no sucede en el caso de hombres de ninguna edad, y en el caso de la presencia de niños y niñas menores de 12 años, el trabajo de cuidado más bien aumenta para las mujeres adultas.

En aquel orden de ideas, resulta concebible que la organización de las labores no remuneradas del hogar puede influir en las rutinas diarias de niños, niñas y adolescentes mientras están en casa. Tal y como se mencionó anteriormente, una característica clave de la educación a distancia se materializó en la convergencia de las prácticas de estudio en el espacio doméstico. Aunque este no ha sido el enfoque usual desde la literatura relacionada a las clases virtuales. Desde antes de la crisis sanitaria, en torno a la educación a distancia ya se había constituido una agenda de investigación del e-learning para proveer de conocimientos sobre el uso de TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Rodrigues et al. 2019). Esta agenda ha estado dominada por las indagaciones de la disciplina pedagógica desde el punto de

vista tanto de estudiantes como de profesores y también la naturaleza de los instrumentos tecnológicos en el aula (Bai et al. 2021). En ese sentido, cuando se trata de programas educativos completamente virtuales se han identificado cuatro características principales: i) uso de contenidos pedagógicos de tendencia diferida/asíncrona ii) exigencia de rutinas de estudio autónomo por parte del estudiante iii) entrega de tareas para evaluar aprendizajes iv) interacciones estudiante-estudiante y estudiante-profesor de tendencia sincrónica (Picciano 2017). En síntesis, esta agenda de investigación se ha centrado fundamentalmente en la entrega de contenido educativo a través de métodos basados en plataformas virtuales (Jayakumar et al. 2015).

En otras palabras, en aquella agenda se ha priorizado estudiar los medios e invisibilizado el contexto en que actúan. Los hallazgos de los meta-análisis empíricos sobre educación a distancia no suelen encontrar investigaciones respecto al lugar físico-social desde donde se conectan los actores involucrados (Fehrman y Watson 2020; DiPasquale y Hunter 2017). El traslado de las actividades educativas al hogar como espacio físico, incluso en las clases a distancia antes de la pandemia, es un resultado no analizado por la literatura del e-learning. Aunque desde indicadores más generales sí se puede encontrar evidencia respecto al posicionamiento del hogar como principal espacio de uso de TIC. Para Ecuador<sup>12</sup>, Chile<sup>13</sup> y México<sup>14</sup> las personas que acceden a internet desde el hogar ha superado el 60% al menos desde el 2015. Para el caso peruano a nivel nacional “la cabina pública deja de ser el principal lugar de uso de internet, disminuyendo su peso notablemente del 76 por ciento en 2007 a menos de la mitad en 2014” (Adame et al 2016, pp. 2). Así también a nivel nacional con los datos de la ENAHO se puede observar que para el 2019 -antes de la pandemia- el hogar era el espacio físico desde donde los encuestados más acceden a internet (28,6%) superando con creces al trabajo (10,1%) y a establecimientos educativos (5,7%) (Tabla N°3)

---

<sup>12</sup> Véase INEC (2019)

<sup>13</sup> Véase Fundación País Digital (2017)

<sup>14</sup> Véase Secretaría de Comunicaciones y transportes (2020)

Tabla N°3

Cambios en los lugares de acceso a internet en el Perú para los años 2010, 2015 y 2019

| Lugar de uso         | Años                  |                       |                       |
|----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
|                      | 2010                  | 2015                  | 2019                  |
|                      | % del N de la columna | % del N de la columna | % del N de la columna |
| El hogar             | 23,40%                | 38,50%                | 28,60%                |
| El trabajo           | 12,20%                | 13,10%                | 10,10%                |
| Centro educativo     | 6,60%                 | 5,60%                 | 5,70%                 |
| Cabina pública       | 68,40%                | 36,00%                | 11,60%                |
| Casa de otra persona | -                     | 6,40%                 | 3,50%                 |
| Otro                 | 6,30%                 | 35,30%                | 0,80%                 |

Nota: Para la elaboración de la tabla se usaron las variables P314B\$1, P314B\$2, P314B\$3, P314B\$4, P314B\$5 y P314B\$6 del módulo de "Educación" de las bases de datos de la ENAHO 2010, 2015 y 2019 (INEI 2010, INEI 2015; INEI 2019). Se describe a la población de 3 años a más. Elaboración propia.

Del mismo modo en que el espacio doméstico cobró centralidad en el uso de las TIC en general durante la pandemia, también lo hizo para la vida cotidiana de niñas, niños y adolescentes. Con la práctica del confinamiento obligatorio (Decreto Supremo N° 044-2020-PCM)<sup>15</sup>, voluntario (Decreto Supremo N° 116-2020-PCM)<sup>16</sup> y la decisión del gobierno peruano de regresar a clases presenciales sólo a partir del 2022 (Decreto Supremo N° 002-2022-MINEDU)<sup>17</sup>, la presencia de infancias y adolescencias con edad escolar en el espacio doméstico cobró nuevas dimensiones en 2020 y 2021. Durante ambos años de la pandemia al menos el 68% de los adolescentes entre 14 y 17 años en zonas urbanas solo se dedicó a estudiar y no realizó actividades laborales<sup>18</sup>. Es decir, en el transcurso de dicho periodo no tuvieron necesidad ni muchas oportunidades de pasar tiempo fuera de sus hogares. No se ha encontrado estimaciones cuantitativas más exactas de cómo impactó la crisis sanitaria en la cantidad de horas que las infancias y adolescencias pasaron en casa para el caso peruano. Se puede tomar de referencia los resultados de la Encuesta sobre Niñez, Uso del Tiempo y Género realizada en Uruguay, donde se

<sup>15</sup> Véase (Presidencia del Consejo de Ministros 2020, marzo 15).

<sup>16</sup> Véase (Presidencia del Consejo de Ministros 2020, junio 26).

<sup>17</sup> Véase (El Peruano 2022, enero 19)

<sup>18</sup> Véase INEI (2020a; 2020b; 2020c, 2021c, 2021d, 2021e)

halla que los niños y niñas pasaron 15 veces más horas al día en sus casas y los adolescentes 21 veces más (ONU Mujeres y UNICEF 2020).

Por todo lo mencionado, es posible redirigir el análisis de las clases a distancia al espacio doméstico. Esto requiere entender el rol del hogar en los procesos de enseñanza-aprendizaje mediados tecnológicamente. Dicho rol se ha abordado desde el campo de la sociología de la educación desde dos perspectivas, cuyos razonamientos se basan en la obra de Pierre Bourdieu. En la década de 1970, Bourdieu definió el propósito del campo como “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)<sup>19</sup>. En las siguientes décadas, un grupo de sus seguidores ejecutaron investigaciones empíricas entendiendo a la familia como proveedora de recursos educativos -o capital cultural- que servirán para promover o fortalecer los aprendizajes -o habitus- de los hijos en la escuela -o campos- (Apps et al. 2019; Beckman et al. 2019). Para el caso de la tecnología, la tesis doctoral de Calderón (2019) describe cómo el capital cultural digital adquirido en los hogares media las oportunidades que tienen los jóvenes para utilizar las TIC de manera económicamente provechosa al salir de la escuela. Se halla que dicho capital puede ser ambivalente. Puesto que los padres de NSE bajo transmitieron a sus hijos competencias TIC asociadas más a redes sociales y ocio. A su vez, esto los colocó en una posición poco favorable para los cursos en la escuela y empleos relacionados a la tecnología. Mientras que para las familias NSE altos los resultados fueron opuestos, en vista de que el capital transmitido se orientaba al mercado (Ej.: conocimiento de softwares).

En efecto, aquella perspectiva enfatiza más en el efecto del campo doméstico o familiar sobre los procesos y resultados del aprendizaje tecnológico. Por otra parte, el segundo enfoque de la sociología de la educación, aunque menos frecuente, también se vale de los conceptos de Bourdieu. Pero esta vez se enfoca en la dirección opuesta, la incidencia del campo educativo en otros espacios -Ej.: cómo la doxa de los profesores influye en los padres; cómo la escuela construye un habitus

---

<sup>19</sup> Zamora (2005) cita un artículo de Bourdieu traducido al español por la revista “VVAA Política, igualdad social y educación”, titulado “Reproducción cultural y reproducción social”. No está disponible su versión en digital, de modo que no pudo citarse directamente.

temporal a sus sujetos- (Sanders-Smith et al. 2020; Bunn et al. 2019). Sin embargo, ninguno de los dos enfoques han analizado específicamente el impacto del campo educativo en la organización de las prácticas educativas en el hogar. Este fenómeno se muestra más bien en la agenda interdisciplinaria de las relaciones familia-escuela que además de la sociología de la educación incluye aportes de la sociología del tiempo, la infancia, la pedagogía y la psicología (Thomas et al. 2019; Alanen et al. 2015). Una tesis pionera sobre el uso de las TIC con fines educativos en el hogar la ofrece Deborah Silvis (2019). La autora indaga etnográficamente cómo los padres despliegan estrategias para que sus hijos realicen sus tareas en casa. Así, se han documentado prácticas “multitasking” de los adolescentes, cuyos tiempos de ver televisión o escuchar música coinciden con la resolución de sus deberes escolares.

A pesar de aquellos aportes, no son comunes los estudios empíricos sobre programas de aprendizaje no presencial para escolares en la literatura de la sociología de la educación. Aunque la tradición sociológica sí ofrece una comprensión más precisa de lo que implica la “no presencialidad” en general. A propósito, Anthony Giddens (1984) promovió interpretar la co-presencialidad como un arreglo histórico-institucional. La copresencia no sería necesariamente sinónimo de presencia física, aunque sí se puede reconocer su arraigo en las condiciones de interacción que la realidad física impone. En ese sentido, las pautas específicas de interacción bajo los arreglos de la copresencialidad física han sido estudiadas por Erving Goffman (1963) como la sensación de las personas que interactúan de “percibir y ser percibidos” o “estar” con otros. Es decir, las relaciones sociales en espacios físicos tienden a asumir el funcionamiento constante del espacio-tiempo, sobre el cual precisamente sus comportamientos son sentidos por distintos medios (vista, oído, olfato, gusto, tacto). Sostengo que desde el razonamiento sociológico ya se ha teorizado implícitamente de qué manera las TIC ofrecen diferentes coordenadas físico-temporales con sus propios arreglos de interacción particulares. Así, Zygmunt Bauman elabora una metáfora para entender a las “relaciones virtuales” como “conexiones” (2012, pp. 9). Esta metáfora resulta útil para caracterizar 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 tal caso, habría dos plataformas de interacción con sus propias lógicas institucionalizadas aunque no exclusivas entre sí. 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, eventualmente, reproducir la continuidad de las acciones co-presenciales al mismo tiempo que tienen la capacidad de interrumpirla (dejando de contestar abruptamente, bloqueando al interlocutor, entre otras estrategias). En suma, 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.

Aún así, con el propósito de aproximarse a la especificidad de las tecnologías en el hogar se puede retomar los aportes de la agenda de investigación que más ha indagado sobre el uso de TIC y el espacio doméstico, es decir, los communication and media studies (CMS). 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. 2016a; Aibar 1996). 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 introducción de artefactos en la vida cotidiana en el hogar o la escuela. En América Latina, un grupo de estudios empíricos se ha aproximado a la apropiación de los artefactos/servicios tecnológicos en el hogar y el impacto que tienen en las actividades diarias de sus miembros. Por ejemplo, se ha explorado cómo la apropiación del teléfono celular afecta las prácticas en torno al teléfono móvil en las distintas generaciones para una misma familia (Rincón 2019). De modo que los celulares son objeto de regulación y agencia para los adolescentes (Rincón 2015). En efecto, la autora explica que los padres ponen reglas sobre mantenerlos fuera de la mesa y la hora máxima de su uso antes de dormir. Aunque al mismo tiempo les permite a los hijos obtener la confianza de sus padres para que puedan salir del hogar bajo la promesa de ser contactados en

cualquier momento y lugar. Sin embargo, también se ha indicado que las regulaciones parentales y cooperación adolescente difícilmente está libre de enmarcarse en relaciones de coordinación armoniosa. En realidad, dichos procesos están atravesados por relaciones de poder respecto a quienes poseen más conocimiento sobre el funcionamiento de las tecnologías. Cuando se trata del adolescente, las regulaciones son fácilmente subvertidas, por ejemplo, creando cuentas falsas de facebook para que los padres supervisen o colocando los celulares en silencio para usarlos de madrugada (Ruiz 2022; Miguez 2015). Elementos equivalentes se han reconocido en el espacio escolar, donde los estudiantes suelen romper las normas de no llevar ni usar celulares durante clases. De acuerdo con Núñez (2019), los celulares se vuelven artefactos poderosos para resolver las demandas escolares de obtener calificaciones aprobatorias incluso cuando están prohibidos. Dado que se aprovecha las distracciones de los profesores para tomar fotografías a las pizarras o copiar y pegar información de internet para las tareas escolares.

En conjunto, se observa que las TIC son apropiadas de acuerdo a las reglas, significados y recursos que movilizan los miembros de la familia. Dichas reglas pueden ser objeto de negociación, cooperación y subversión. Esto puede ser particularmente relevante si se considera que entre el 2019 y 2021, de acuerdo con datos de la ENAHO, al menos el 78% de hogares en el Perú solo tenía acceso a una sola computadora y el 32% de personas contaban con un teléfono móvil propio (Tabla N°4). De modo que las TIC en el hogar tienen el potencial de ser un foco de conflicto entre sus miembros para definir quién, cómo, dónde, para qué y por qué tendrá prioridad para conectarse. Lo cual tendrá por resultado rutinas específicas de uso de las TIC por cada miembro del hogar. Esto fue observable en la organización de las prácticas educativas en el espacio doméstico durante la pandemia, donde existen indicios de una reconfiguración de las rutinas de los estudiantes y sus familias. Por ejemplo, el 88% de los padres de “Aprendo en Casa” reportaba que organizar nuevas rutinas de actividades de sus hijos contribuía al bienestar de la familia desde que se introdujeron las clases virtuales (MINEDU 2020a). Para la misma encuesta, la principal demanda que hicieron los padres y madres fue apoyo para acompañar a sus hijos en sus rutinas de estudio.

Tabla N°4

Población con computadoras/laptops por hogar y celulares propios a nivel individual para los años 2019, 2020 y 2021

| Artefacto              | Cantidad | Año             |                 |                 |
|------------------------|----------|-----------------|-----------------|-----------------|
|                        |          | 2019            | 2020            | 2021            |
|                        |          | % de N Columnas | % de N Columnas | % de N Columnas |
| Computadora/<br>laptop | 1        | 79,07%          | 78,73%          | 79,55%          |
|                        | 2        | 17,15%          | 16,92%          | 15,89%          |
|                        | 3        | 3,78%           | 4,35%           | 4,56%           |
| Celular propio         | 1        | 65,00%          | 66,10%          | 68,00%          |

Nota: Se usó las variables P612N y P612A del módulo "Equipamiento del hogar" así como también la variable P316A1 del módulo "Educación". En todos los casos se describen las bases de datos de la ENAHO 2019, 2020 y 2021 (INEI 2019; INEI 2020d; 2021f)

Al respecto de la relevancia del género en la presente tesis, se aclara que los communication and media studies (CMS) no estudian el espacio doméstico en el "vacío". Visibilizan las interacciones entre miembros de la familia como procesos estructuradores. En concreto, dan nombre a dos categorías clave: padres/madres e hijos/hijas. 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 et al. 2018). Esto se ha manifestado 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 han resistido a incorporar paneles solares en sus hogares en vez de renovar artefactos de cuidado (Ej.: cocina, lavadora). En cambio, sus convivientes hombres pretendían usar dichos paneles para reforzar su identidad como sujetos de "vanguardia tecnológica". Como indican los autores, dichos conflictos de intereses tecnológicos se deben al distinto significado y grado de involucramiento que tienen con las labores de cuidado y los artefactos en el hogar.

Al respecto, los CMS han destacado la reproducción simbólica del género subyacente a la asignación diferenciada de labores de cuidado 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). También Chambers (2020) ha verificado que los cálculos de estos suelen interpretar que las mujeres valoran

principalmente los artefactos por cuanto facilitan las labores de mantenimiento del hogar y la familia, mientras que los hombres aprecian los artefactos según sus funcionalidades. 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 negar y resistir el asesoramiento de sus hijos en general y más aún cuando se trata de sus hijas. En contraste, las madres valoran mucho este apoyo, aunque los hijos e hijas las consideran más desorientadas que sus padres.

Por todo lo discutido en este capítulo, se puede decir que las TIC en el hogar están sujetas a las relaciones de poder en la división sexual del trabajo que sobrecarga a las mujeres de labores de cuidado. Los artefactos y servicios tecnológicos tienden a estar material y simbólicamente codificados para sostener esta desventaja. En última instancia, esto refuerza las diferencias de género en las rutinas de uso educativo de los artefactos que hacen hijos e hijas durante la educación a distancia.

Por todo ello, resulta pertinente preguntarse sobre cómo en el contexto de la pandemia, a partir de la implementación de tecnologías como consecuencia de los programas educativos a distancia en los espacios y rutinas de la domesticidad, se presentan mecanismos que sostienen o modifican la existencia de brechas de género. Una situación propicia para observar los fenómenos en cuestión aparece en las clases a distancia que reciben las/os becarios de Innova Schools. Para esta población, las niñas han visto afectada en mayor medida su formación en comparación a los niños a raíz de la virtualización de su vida escolar. En ese sentido, el caso resulta sugerente para proponer preguntas respecto a las diferencias de género en la introducción de las tecnologías educativas en el hogar.

### 1.3 Preguntas, objetivos de investigación e hipótesis

A raíz de lo expuesto en el problema de investigación, la pregunta principal que se desarrollará será la siguiente: ¿De qué manera las diferencias entre hombres y mujeres en las labores de cuidado y en los usos de las tecnologías en las familias de becarios/becarias de Innova Schools inciden en las brechas de género en las rutinas escolares a distancia durante el segundo año de pandemia? En consecuencia, se derivan las siguientes dos preguntas específicas: a) ¿De qué forma la distribución de las labores de cuidado doméstico y los significados de género que se le otorga organizan las rutinas escolares a distancia becarias/becarios? b) ¿Cómo los significados de género que se le atribuye al tiempo y espacio que las tecnologías ocupan en el hogar inciden en las actividades escolares a distancia de becarias/becarios?

De manera paralela los objetivos se plantean a un nivel exploratorio: Explorar de qué manera las diferencias entre hombres y mujeres en las labores de cuidado y los usos de las tecnologías en las familias de becarios/becarias de Innova Schools inciden en brechas de género en las rutinas escolares a distancia durante el segundo año de pandemia. Por tanto, se derivan las siguientes dos objetivos específicos: a) Analizar la organización de las rutinas escolares a distancia becarias/becarios en cuanto a la distribución de labores de cuidado doméstico y sus significados de género b) Explorar las actividades escolares a distancia de becarias/becarios en cuanto a los significados de género que se le atribuye al tiempo y espacio que las tecnologías ocupan en el hogar

#### 1.3.1 Hipótesis

Durante el segundo año de pandemia, la distribución de las labores de cuidado doméstico reprodujo las desigualdades de género entre hombres y mujeres en desventaja de las mujeres. Esto incidió en las rutinas de uso de las TIC para estudiar los programas educativos a distancia. En dichas rutinas se presentan diferencias en los significados de género que se le atribuye al tiempo y espacio en que se usan las tecnologías, siendo mayor el valor que se le asigna al empleo de los varones.

## Capítulo 2: Marco teórico y metodológico

### 2.1 Marco teórico

La presente investigación dialoga con tres ejes analíticos: i) enfoque de género y género como sistema, ii) sociología de la comunicación y iii) sociología de la educación y la infancia. Si bien cada uno de estos dispone de sus propios conceptos, estos se complementan e interrelacionan en la comprensión de la vida cotidiana de los estudiantes en sus distintas posiciones como hijos/hijas/niños/niñas/adolescentes, en específico en la organización de sus rutinas tecnológicas, escolares y familiares. En este sentido, los tres ejes son definidos de forma separada, pero se encuentran en constante diálogo a través de la investigación.

#### 2.1.1 Enfoque de género y género como sistema

Para responder a las preguntas planteadas se requiere anclar nuestras reflexiones al género como eje analítico base. En el día a día, el género “se hace”, es decir, está presente en la gestión de todas las interacciones humanas a la luz de las concepciones de lo que sería “lo apropiado” para la categoría de sexo asignado a cada uno (West y Zimmerman 1987). 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. Hay que hacer notar que no se trata de una diferenciación contingente y neutral entre masculinidades y feminidades. En realidad, el género tiene que ser entendido como un sistema jerárquico presente en todas las dimensiones de la vida social en tanto que afecta la distribución de poder, propiedad y prestigio (Risman 2018). Una definición coherente con una distribución desigual y estratificante aunque contingente la propone el marco pos-estructuralista de Joan Scott (1996). La autora describe al género como un sistema a partir de cuatro componentes interdependientes: 1) símbolos culturales, es decir, diversas metáforas que representan al hombre y a la mujer en un contexto socio-histórico específico; 2) recursos normativos, mecanismos para dictaminar aquello que un hombre o una mujer debe hacer, a saber mediante doctrinas legales, religiosas, científicas, entre otras; 3) instituciones y organizaciones sociales que procuran mantener las

relaciones de género en la economía, la política, la educación; 4) y por último, la identidad subjetiva del género, es decir la auto-identificación que cada persona posee sobre sí misma. De esta manera el género estructura toda la realidad social, de manera holística e integral, nunca de forma aislada o esporádica. 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 presente en múltiples dimensiones de la vida social.

Scott (1996, p.289) profundiza, además, en el hecho de que el género es “una forma primaria de relaciones significantes de poder”. En ese sentido, ubica los mecanismos de producción, distribución, reproducción y cambio de los sistemas de género en las oposiciones de significados. Estos naturalizan, al menos en las sociedades occidentales, “un término dominante o anterior, y un término opuesto, subordinado y secundario” (Scott 1990 pp.3), lo masculino y lo femenino respectivamente. Sin embargo, estas oposiciones binarias no se incorporan necesariamente mediante una socialización primigenia en que se aprenden papeles que se repiten, reproduciendo prestigio, de manera estable a lo largo de la vida. De acuerdo con De Barbieri (1993), se piensa más bien la oposición binaria jerárquica como el resultado de los conflictos sociales cotidianos entre las relaciones de género. Dichos resultados habrían sido “desfavorables hasta ahora para las mujeres frente a los varones” (pp. 152). Un caso paradigmático de estos conflictos sucede en el contexto del espacio doméstico. De modo que se pretende naturalizar relaciones que desentienden a los hombres de las labores de cuidado al mismo tiempo que se las asignan a las mujeres. En consecuencia, la división del trabajo en el hogar no solo se refiere solo al tiempo que toma la labor física sino también a los significados que conllevan.

En aquel orden de ideas, es posible aspirar a una definición de división sexual del trabajo que revele las relaciones significantes detrás de la distribución de labores de cuidado resultante. Con ese propósito se adopta la definición empírica de Myriam Brito (2016, pp. 70) de ficción doméstica que se refiere “la idea de que las mujeres han sido siempre (...) esposas, madres y amas de casas”. En otras palabras, las ficciones domésticas son vivencias en el espacio doméstico que exaltan y naturalizan una esencia femenina basada en la sensibilidad y abnegación como características ideales de ser esposa y madre dedicada únicamente al cuidado de la familia y la casa. Dicha esencia homogeniza las representaciones de las

mujeres a la vez que justifica su subordinación a los trabajos de cuidado. Debido a que se producen discursos justificatorios que disponen a su eficacia. Este es el caso del mito del instinto materno que busca asegurar el cuidado de los hijos y también del mito del amor femenino que pretende representar el oficio doméstico (lavar, cocinar entre otros), como una muestra de afecto y cariño a la familia.

En efecto, esta naturalización de lo femenino lleva implícito un carácter obligatorio de las labores domésticas como responsabilidad de las mujeres que invisibiliza el valor de su trabajo. No obstante, las labores de cuidados (domésticas o no) contribuyen en forma directa a la persistencia del modo capitalista de producción, proveyéndolo de fuerza productiva -personas con estado físico óptimo y socializada en competencias prácticas- para satisfacer su demanda neta (Pizarro 2020). Los cuidados son, de acuerdo con la filósofa y activista Nancy Fraser (2016), un “conjunto clave de capacidades (...) que comprenden tanto trabajo afectivo como material (...) indispensables” para la reproducción social (pp. 69). Por tanto, una forma de predominancia masculina en el hogar se cristaliza cuando se satisface el interés de los hombres por contar una mujer con disposición a servirlos. Precisamente, la construcción de la masculinidad se nutre de la ventaja que le ofrece esta dominación sobre las mujeres para acumular prestigio dentro y fuera de la esfera doméstica. El discurso justificatorio asocia la idea de los hombres en el hogar como proveedores, líderes, protectores y disciplinadores (Valiquette-Tessier 2018). Por lo que la ficción doméstica exalta la esencia masculina en el hogar como fuente de racionalidad, fuerza y autoridad. Esto justificaría la poca o nula participación en las labores de cuidado. Al mismo tiempo, en los casos en los que participa sus trabajos son valorados, reconocidos y/o gratificantes, por ejemplo, actividades físicas de ocio al aire libre con los hijos/hijas (Sullivan 2018).

Ciertamente, las ficciones domésticas son válidas también para el modelo ideal de hija, en tanto que remite al mismo sistema de género en el ámbito específico del hogar. Aunque las representaciones de las prácticas a las que se adscribe pueden remitir a recursos discursivos diferentes. Tal y como explica Rodríguez-Lincoln (2014) la “buena hija” será quienes le den prioridad a las necesidades familiares por sobre sus deseos personales y necesidades escolares. Ya que se la representa como futura cuidadora de los padres y el hogar. Esto impacta necesariamente en la posición en la distribución de labores domésticas en que se ubica, dejando menos tiempo para actividades no esenciales para la

reproducción de la familia (Ej.: estudiar, recrearse). Lo cual significa una ventaja para los miembros masculinos en el hogar, quienes aprovecharán esta ausencia de responsabilidades domésticas. Por ello, la construcción de género del “buen hijo” en el hogar radica más bien en usar el tiempo y espacio para acumular conocimientos, capacidades físicas y recursos financieros que le permitan ser un actual buen estudiante y un futuro buen proveedor (Ramírez et al. 2019).

### 2.1.2 Sociología de la comunicación

Un segundo eje analítico necesario para responder a la pregunta se refiere a la teoría social sobre la tecnología. Para ello se sigue una perspectiva desde la sociología de la comunicación en diálogo constante con los communication and media studies (Boczkowski et al. 2016a; Boczkowski et al. 2016b; Fernández 2010). Los CMS aparecen a principios del S.XX preguntándose por los efectos de los medios de comunicación masiva (impresión, radio, cine y televisión) sobre los comportamientos y representaciones de las personas (Scolari 2008; Pineda 2001). Más tarde durante la década de 1970 con la consolidación de la Escuela de Birmingham, los CMS comienzan a entender al usuario de las tecnologías con mayores capacidades 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 la misma década, académicas y activistas provenientes de los Feminist Science Technology Studies (FSTS) resaltaron como el diseño y distribución de los artefactos tecnológicos han contribuido a la exclusión y dominación de las mujeres, principalmente en la esfera educativa y laboral (Schnabel et al. 2016; Silverstone y Haddon 1996). Una de sus fundadoras, la socióloga Judy Wajcman (2010) señala que el enfoque de género en el análisis de los usos de las tecnologías tienen que tomar distancia de una mera definición masculinizada de lo que se entiende por la misma (Ej.: artefactos para laborar en una empresa). Es decir, se debe tener en cuenta que los artefactos pueden ser apropiados, por ejemplo, para la construcción y mantenimiento de redes sociales o los trabajos de cuidados. Como bien indican las estudiosas de este enfoque, dichas 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 (Velasco 2016).

La perspectiva de la sociología de la comunicación provee, en cierto sentido, una síntesis de los argumentos de los CMS y FSTS. Permite ver que las diferencias de género son constitutivas en la multiplicidad de apropiaciones que las personas hacen de los artefactos. Como explica la socióloga Cynthia Cockburn (1996), bajo este enfoque la tecnología se analiza en un sentido relacional, poniendo en el centro a la tríada persona-artefacto-persona. Para esto no reduce la apropiación de las tecnologías a sus dimensiones productivas-técnicas de forma neutral sino las considera mecanismos importantes en la definición de intereses, relaciones de dominación, distribución del prestigio, entre otros. De esta manera no naturaliza, por ejemplo, el espacio y uso de un horno microondas a la actividad de cocinar sino que se puede preguntar “¿se puede decir que los hombres (...) organizan su poder sobre las mujeres” mediante apropiaciones diferentes del horno microondas? (Cockburn 1996, pp. 77). Este énfasis permite explorar las diferencias de género en su asimetría tecnológica. Como explica la experta en medios de comunicación Sonia Livingstone, mientras que una mirada masculinizada, alejada de una valoración de las labores de cuidado, puede afirmar que el microondas siempre ‘ahorra trabajo’ en realidad para la experiencia de las mujeres puede incrementarlo al crear la necesidad de “cocinar para cada miembro de la familia a medida que estos van llegando a casa” (1996, pp. 185).

Dentro del campo de la sociología de la comunicación, adopto la teoría de la domesticación (TD) sostenida por los sociólogos David Morley, David Hadonn, Eric Hirsch y el comunicador Roger Silverstone. Esta tradición británica-nórdica de la sociología propone analizar a la tecnología desde una metáfora en la que artefactos “extraños” son integrados a las estructuras, rutinas diarias y valores de los usuarios. Como afirma Berker et al. (2006), los artefactos nunca están completamente “domesticados”, a pesar de que algunos (Ej.: la televisión) aparenten “ser parte de la rutina”(pp. 3). En realidad, la metáfora de la domesticación explora la dinámica permanente de interacción que se produce en las adaptaciones y transformaciones que las personas vivencian en un entorno (Ej.: el hogar, centro laboral, las aulas) para que las tecnologías se relacionen con ellas de la manera deseada.

Para el caso particular del hogar, ubica el impulso de estas adaptaciones en

las relaciones entre las personas y las tecnologías bajo la idea de que dicho entorno constituye una “economía moral” (Silverstone y Hirsch 1996, pp. 41). Es decir, considera que la vida familiar media/transforma los significados que adoptan artefactos que fueron vendidos y diseñados en una economía monetaria. Así, la socióloga Jane Wheelock (1996) plantea que la domesticación “exigen de los individuos (...) que negocien y decidan el punto de equilibrio entre dos clases de trabajo: el que tiene por objeto la obtención de ingresos y aquel cuyo propósito es el autoconsumo”. En otras palabras, cambios en la organización trabajo remunerado y no remunerado -o de cuidados brindados por la familia- implican cambios en las relaciones tecnológicas en el hogar y viceversa. Una computadora podrá ser integrada a rutinas laborales, educativas, de ocio o de cuidado de acuerdo con los significados que las familias le otorguen para justificar prácticas que reproduzcan el hogar (Ej.: obtener ingresos, estudiar, compartir momentos, etc.)

Por supuesto, la funcionalidad de la economía moral doméstica no está asegurada de antemano. Los medios hacen emerger en el hogar un conjunto de problemas de control, regulación y mantenimiento de los límites. Esto se manifiesta a nivel cotidiano en las decisiones tecnológicas de lo que se escucha y a quién se escucha, con qué se juega, qué se utiliza, cómo se estudia, etc. Por ejemplo, el celular puede ser domesticado por las mujeres u hombres para realizar labores de cuidado - entretener a sus hijos, entretenerse ellos mismos mientras cocinan, entre otros. Precisamente a la vez que es objeto de regulación mediante los costes de los datos, la promoción del uso educativo, la censura del uso de ocio. En efecto, mientras más funcionalidades cargan las TIC su estatus se vuelve problemático al participar simultáneamente de actividades educativas, proveedor de juego y entretenimiento, facilitador del trabajo, entre otros. Amenaza con cambiar lo que se da por sentado en las rutinas de la vida familiar. Obliga a los miembros del hogar a coordinar y lidiar con conflictos relacionados a sus usos.

En aquel orden de ideas, Silverstone y Hirsch (1996) proponen tres heurísticos para analizar desde la metáfora de la domesticación. Primero, la “apropiación” de una TIC se refiere al tránsito del sistema generalizado de equivalencia e intercambio (el mercado) a la posesión familiar/individual que da la experiencia de ser dueños. Mediante esta apropiación la TIC alcanza múltiples significados para cada práctica y rutinas domésticas - cambiantes, diferentes para cada miembro del hogar y potencialmente conflictivos y generadores de asimetrías.

Segundo, la “objetización” se refiere a la exposición de los principios clasificatorios que informan un sentido de la familia acerca del lugar que ocupa en el mundo. Estos principios emanan de percepciones de status, género, edad, entre otros. En concreto, la objetización se expresa en el uso y la forma en que los objetos están dispuestos en el entorno espacial de la casa, manifestándose de modo más general en la construcción del entorno como tal. La materialidad de las TIC modifica, organiza y crea un entorno otorgando valores al modelo de diferenciación espacial (adulto-niño; hombre-mujer; privado-compartido, entre otros). Tercero, la “incorporación” se constituye en la forma en que se utiliza cada tecnología en las rutinas de la vida cotidiana. Ya que el uso de las TIC siempre implica que se libere tiempo para usarlas o se administre el tiempo de una manera particular. Se pueden mencionar algunas rutinas tales como ver videos en Youtube mientras se almuerza, estudiar por las noches valorando el silencio o escuchar música mientras se limpia la casa. En cualquier caso, no debe de perderse de vista las estrategias y relaciones domésticas que sostienen dichas rutinas (Ej.: negociar con otros miembros del hogar en qué momento usar el artefacto).

### 2.1.3 Sociología de la educación y la infancia

Los cambios económicos, políticos y culturales durante la modernidad y sus distintas experiencias han configurado arreglos institucionales específicos que organizan las etapas de la vida de las personas (Qvortrup et al. 2009). La edad ha servido como un criterio de clasificación usado para racionalizar normas y reglas que organicen las relaciones sociales. Por supuesto, esto se enmarca en una noción de tiempo moderno en que el tiempo es medible, lineal y objetivo. 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 respecto a periodos definidos (Zeihner 2009). Por un lado, los niños tienden a percibirse a sí mismos y son percibidos por los adultos como si estuvieran en un camino de paso hacia la adultez, e incluso esta actualización puede ser anhelada. Por otro lado, los procesos históricos de cronologización de la infancia se han instalado en los grados escolares y horarios de entrada y salida de clases, así como también edad adecuada para el consumo de alcohol, votar o acceder a información sobre sexualidad o violencia explícita.

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/madres, localizados como sujetos de supervisión y dependientes político-económicamente de los mismos. En el contexto histórico latinoamericano, los Estados difícilmente han consolidado un sistema de servicios de cuidados por lo que en su mayoría han sido asumidos por las familias (Oliveira 2012). Asimismo, la familiarización ha caracterizado las respuestas de los gobiernos en el continente para atender la emergencia sanitaria. Hay una fuerte responsabilización de las familias, especialmente de las mujeres, por hacerse cargo de las necesidades emocionales y materiales de otros en las prescripciones que los expertos prescriben para los niños (CEPAL y UNESCO 2020; Martínez y Olea 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.

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 reduce 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 un uso del tiempo más individualizado en el mundo laboral. Dicha tendencia 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. La individuación no señala que 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.



## 2.2 Metodología

Por la naturaleza de la pregunta de investigación se optó por un enfoque metodológico mixto (Schoonenboom y Johnson 2017). Debido a que se requiere abordar fenómenos cuantificables (tiempo dedicado a labores de cuidado, a estudiar, entre otros) a la par con las dimensiones simbólicas que los configuran (discursos de género, objetización, familiarización). Este enfoque se caracteriza por operar una integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo con el fin de complementar sus propias lógicas de construcción de conocimiento, sea que preserven sus estructuras y procedimientos o sean adaptados y sintetizados (Halcomb y Hickman 2015). En otras palabras, la investigación se sustenta en las bondades de cada aproximación y subsana, al menos parcialmente, sus riesgos potenciales. Asimismo, permite elaborar una construcción de inferencias más integral, completa y holística que habilita robustecer la relevancia del entendimiento sobre los datos producidos acerca del fenómeno en cuestión (Newman y Houchins 2018).

En específico, se propuso un diseño mixto transformativo secuencial (Leavy 2017). Así, primero se propuso contactar a la población total de informantes para la aplicación de instrumentos cuantitativos (537 encuestas enviadas). Luego, se seleccionaron voluntarios para las herramientas cualitativas guiados por una perspectiva teórica definida previamente - o "muestra teórica" (Mena 2018, pp.8). Siguiendo las características de este diseño, las inferencias se hicieron a partir de los resultados finales de ambos métodos. El enfoque dominante fue el cualitativo debido a que el problema de investigación y el marco teórico ubican los mecanismos causales en el polo de las visiones del mundo y relaciones entre los actores, mientras que sus dimensiones cuantificables son resultados de estos procesos (Punch 2013).

Por aquella razón, el diseño de la herramienta cuantitativa estuvo subordinada también a la definición teórica de la muestra. De hecho, se implementó solo bajo un enfoque no experimental descriptivo (Bernal 2018). Es decir, no manipula variables independientes para observar efectos. Solo se miden las observaciones de los fenómenos tal como se producen. Por lo que permite describir las dimensiones de un grupo amplio de variables para una población con

características específicas.

### 2.2.1 Selección de muestra

Se seleccionó a las 45 sedes de los colegios Innova Schools en que hay becarios/becarias, debido a que se trata de una institución privada con estudiantes que residen en hogares ubicados en zonas urbanas, los mismos que han estado recibiendo clases a distancia por medios virtuales sincrónicos y asincrónicos durante 2020 y 2021. Esto aseguró que se trate de becarios/becarias que han realizado actividades escolares desde un espacio físico doméstico durante los dos años de pandemia, a diferencia de muchos colegios en zonas rurales que ya han comenzado a recibir clases semi-presenciales. También garantiza que los dispositivos tecnológicos involucrados en la educación a distancia no sean predominantemente asincrónicos (Ej.: Televisión, radio, whatsapp, página web) como en los colegios públicos peruanos, sino que incluyan también un componente equivalente de actividades sincrónicas (Ej.: videollamadas).

Dentro de aquella comunidad educativa, se eligió una muestra de estudiantes que reciben una beca mediante el financiamiento de la ONG Peruchamps. Debido a que dicha organización sin fines de lucro identificó una mayor impacto negativo en la formación de las becarias en comparación a los becarios a partir de la incorporación de los programas de educación a distancia. En concreto, se midió que si bien el promedio de año escolar tanto de becarios como de becarias se incrementaron entre 2019 y 2020, las estudiantes obtuvieron menores incrementos en sus calificaciones. Los miembros de Peruchamps colaboran con el trabajo de campo para esta investigación. Por lo que la muestra también fue elegida en función al compromiso de la organización con abordar esta problemática, así como su intención de desarrollar estrategias para mitigar sus efectos.

Los estudiantes incluidos en la muestra corresponden a los grados de tercero, cuarto y quinto de secundaria, teniendo en cuenta que las evidencias en el Perú señalan que las diferencias de género son más fuertes durante la adolescencia (Espinoza 2020, Defensoría del Pueblo 2019; Rojas y Cussinaovich 2014). Al mismo tiempo, tal y como informa la literatura revisada, se espera que para estas edades sean más visibles las negociaciones y conflictos entre becarios/becarias y sus familiares respecto a la domesticación de tecnologías involucradas en las clases a distancia (Rincón 2019; Nuñez 2019; Miguez 2015). Cabe destacar que también son

parte de la muestra padres, madres y otros familiares de becarias/becarios. Esto se debe a que su influencia sobre la distribución de labores de cuidado y su significado en el hogar, regulación de las rutinas de uso de los artefactos involucrados en la educación a distancia, entre otros aspectos, son parte fundamental en la pregunta de investigación. De acuerdo con la base de datos de Peruchamps, la muestra descrita hasta ahora abarcaría a 537 familias beneficiarias de las becas distribuidas entre las 15 regiones del país en que Innova Schools tiene sedes. Aunque el 76% de la población muestreada se trata de familias residentes en Lima Metropolitana y el 53% son becarios/becarias de Ate, San Juan de Lurigancho, Comas, Santa Anita, Carabaylo y Callao.

### 2.2.2 Herramientas de recojo de información

Para la recopilación de información se aplicaron dos instrumentos. Por un lado, se realizó una encuesta censal a los becarios/becarias y los padres/madres de familia mediante un Formulario de Google distribuido por Peruchamps. Para ello se enviaron dos formularios, uno para estudiantes y otro para apoderados, vía correo electrónico, Whatsapp y/o SMS a las 537 familias de la muestra. Las preguntas estuvieron organizadas en cuatro ejes: i) datos generales sobre su situación familiar durante la pandemia ii) uso de las tecnologías en el hogar iii) uso del tiempo para labores de cuidado<sup>20</sup> y concepciones de género asociadas<sup>21</sup> iv) y rutinas de estudio con TIC. Se recibieron un total de 320 respuestas, de las cuáles 154 corresponden a becarias y becarios. Todas las respuestas permitieron tener un panorama general sobre las percepciones de madres, padres, hijas e hijos acerca del significado y organización de las rutinas de uso de los artefactos y, paralelamente, de la distribución de las labores de cuidado. Aunque sólo habilita una descripción exploratoria, estadísticamente no representativa de los datos, de tal manera que no permite elaborar asociaciones explicativas entre las variables de interés (De la Puente 2018).

---

<sup>20</sup> Esta sección adapta las categorías usadas por la "Encuesta Nacional de Uso de Tiempo" realizada en 2010 (INEI 2011)

<sup>21</sup> Esta sección adapta las categorías usadas en las preguntas sobre machismo, mujer y género en el cuestionario del Instituto de Opinión Pública (2010)

Tabla N°5

Respuestas obtenidas en la encuesta

| Tipo de informante | Cantidad de respuestas | Factor de Ponderación |
|--------------------|------------------------|-----------------------|
| Madres             | 118                    | 0,7                   |
| Hijas becarias     | 82                     | 0,94                  |
| Hijos becarios     | 72                     | 1,07                  |
| Padres             | 48                     | 1,73                  |
| Total              | 320                    | -                     |

Nota: La cantidad de respuestas obtenidas por cada tipo de actor fueron asimétricas, de modo que se usaron factores de ponderación para hacer comparables sus magnitudes en las tablas descriptivas. Elaboración Propia

Para profundizar en dichos aspectos, por otro lado, se aplicaron entrevistas virtuales a profundidad (Huppert et al. 2021; Jones y Abdelfattah 2020). Mediante videollamadas y llamadas telefónicas, se conversó con once familias de becarios/becarias (Tabla N°6). Se optó por entrevistar a al menos dos miembros de cada familia, por ejemplo, madre e hijo, o padre e hija. Esto permitió acceder a distintos puntos de vista sobre lo que sucede en cada hogar a propósito de las rutinas de uso de las tecnologías educativas y la organización de las labores de cuidado. Aunque sí fue posible entrevistar a la misma cantidad de becarias y de becarios (11), no sucedió lo mismo con sus padres (4) y madres (7). Esta limitación fue justificada por los actores principalmente porque los padres no vivían con ellos o no pasaban suficiente tiempo en casa.

Tabla N°6

## Informantes Entrevistadas/os

| Código de familia | Posición en la familia | Alias         | Medio de comunicación | Número de horas de entrevista |
|-------------------|------------------------|---------------|-----------------------|-------------------------------|
| H1                | Mamá                   | Sra. Claudia  | Videollamada          | 2                             |
| H1                | Hijo mayor             | Dario         | Videollamada          | 2                             |
| H2                | Papá                   | Sr. Santiago  | Llamada telefónica    | 1                             |
| H2                | Hijo Mayor             | Sebastián     | Videollamada          | 2                             |
| H3                | Mamá                   | Sra. Ana      | Videollamada          | 1                             |
| H3                | Hijo único             | Alejandro     | Videollamada          | 2                             |
| H4                | Mamá                   | Sra. Daniela  | Videollamada          | 2                             |
| H4                | Hijo menor             | Alex          | Videollamada          | 2                             |
| H5                | Mamá                   | Sra. Gabriela | Videollamada          | 2                             |
| H6                | Hijo único             | Salvador      | Videollamada          | 2                             |
| M1                | Papá                   | Sr. Jesús     | Videollamada          | 1                             |
| M1                | Hija mayor             | Ruth          | Videollamada          | 2                             |
| M2                | Mamá                   | Sr. Raysa     | Videollamada          | 2                             |
| M2                | Hija mayor             | Cielo         | Videollamada          | 2                             |
| M3                | Mamá                   | Sra. Paula    | Videollamada          | 2                             |
| M3                | Hija intermedia        | Aranza        | Videollamada          | 2                             |
| M4                | Mamá                   | Sr. Kerly     | Videollamada          | 2                             |
| M4                | Hija única             | Ofelia        | Videollamada          | 2                             |
| M5                | Papá                   | Sr. Hansel    | Videollamada          | 2                             |
| M5                | Hija menor             | Luisa         | Videollamada          | 2                             |
| M6                | Papá                   | Sr. Ciroco    | Videollamada          | 2                             |
| M6                | Hija mayor             | Andrea        | Videollamada          | 2                             |
| Total             |                        |               |                       | 41                            |

Nota: Los códigos de cada familia se utilizan para indicar la pertenencia de las/os informantes a un mismo hogar. Todos los nombres fueron anonimizados. Elaboración Propia

### 2.2.3 Procesamiento y análisis de información

Por un lado, las respuestas de la encuesta fueron derivadas del Formulario Google a una Hoja de Cálculo de Excel, que a su vez se cargó al software SPSS. De ese modo se produjeron 25 tablas descriptivas y comparativas con las variables disponibles (Tabla N°7 y Tabla N°8)<sup>22</sup> y ponderando las respuestas

<sup>22</sup> Si bien durante los capítulos 4 y 5 se interpretan las tablas enlistadas, la mayoría de estas se ubican en el Anexo A (no insertas en el texto).

proporcionalmente de acuerdo a los factores presentados en la Tabla N°5. Todas buscaron enfatizar en diferencias entre las respuestas entre hombres y mujeres, así como también entre adultas/os y adolescentes. La interpretación de las tablas fue resumida a afirmaciones simples y sistematizadas de acuerdo con las preguntas de investigación en una primera matriz (Anexo B). Por otro lado, las entrevistas fueron grabadas y transcritas colocando pseudónimos a cada uno/a de los/as participantes (Tabla N°6). Se leyó estos textos bajo una perspectiva biográfica (Arfuch 2013) para interpretar la memoria de las/os entrevistadas/os sobre la vida cotidiana durante la pandemia como actos selectivos de su pasado que enfatizan en sus preocupaciones sobre el presente y el futuro. Así, posteriormente, se codificaron dichos énfasis discursivos en base a 3 ejes: 1) Distribución y significado de labores de cuidado 2) Rutinas de estudio con las tecnologías y su valoración 3) Estrategias de becarias/becarios para organizar cuidado y educación a distancia. Luego se seleccionaron las citas más representativas en función a las preguntas específicas de investigación para elaborar una segunda matriz (Anexo C).

Tabla N°7

Tablas descriptivas generadas a partir de la encuesta y entrevistas

| Número | Título  |
|--------|---|
| 9      | Tipo de trabajo realizado por madres y padres durante la pandemia según su sexo   |
| 10     | Miembros de la familia co-habitantes de las/os becarias/os  |
| 20     | Estructura familiar en los hogares de becarias/os   |
| 21     | Estructura familiar de becarias entrevistadas según relación de parentesco con cohabitantes, trabajo remunerado y asistencia a centro educativo |
| 22     | Estructura familiar de becarios entrevistados según relación de parentesco con cohabitantes, trabajo remunerado y asistencia a centro educativo |

Nota: Elaboración propia

Tabla N°8

| Tablas comparativa generadas sólo a partir de la encuesta |  |
|---|--|
| Número  | Título   |
| 11  | Creencias de padres y madres sobre los roles de género en la familia según sexo                                      |
| 12  | Organización del tiempo de labores de cuidado doméstico de madres y padres antes de la pandemia según sexo           |
| 13  | Organización del tiempo de labores de cuidado doméstico de madres y padres durante de la pandemia según sexo         |
| 14  | Incremento y cambios en el tiempo que padres y madres pasaron en casa durante la pandemia                            |
| 15  | Percepción sobre quién tiene mayor participación en labores de cuidado   |
| 16  | Incremento y cambios en el tiempo que becarias/os pasaron en casa durante la pandemia                                |
| 17  | Creencias de becarias/os sobre los roles de género en la familia según sexo  |
| 18  | Organización del tiempo de labores de cuidado doméstico de becarias/os antes de la pandemia según sexo               |
| 19  | Organización del tiempo de labores de cuidado doméstico de becarias/os durante de la pandemia según sexo             |
| 23  | Número de artefactos en el hogar según sexo de becarias/os   |
| 24  | Número de artefactos en el hogar de becarias/os según uso de estudio y sexo  |
| 25  | Tiempo de padres y madres dedicado a apoyar en actividades escolares a distancia según sexo                          |
| 26  | Grado de supervisión de padres y madres a las actividades escolares a distancia según sexo                           |
| 27  | Tiempo de supervisión a las actividades escolares a distancia de padres/madres                                       |
| 28  | Reglas para usar las tecnologías que padres/madres aplican en sus hogares  |
| 29  | Valoración de las TIC involucradas en la educación a distancia desde el punto de vista de becarias/os según sexo     |
| 30  | Valoración de las TIC involucradas en la educación a distancia desde el punto de vista de madres y padres según sexo |
| 31  | Miembros de la familia con quién se comparte habitación según el sexo del becaria/o                                  |
| 32  | Espacios donde se usan los artefactos para estudiar según el sexo del becaria/o                                      |
| 33  | Tiempo de uso de los artefactos para estudiar según el sexo de becarias/os   |
| 34  | Tiempo de uso de los artefactos para el ocio según el sexo de becarias/os  |

Nota: Elaboración propia

### Capítulo 3: Una mirada a las instituciones que sostienen a la comunidad de becarias y becarios

Es posible reconstruir el contexto del caso de estudio seleccionado a partir de una descripción de sus principales actores e interrelaciones. En los siguientes párrafos, se presentan las dos instituciones que reúnen a las/os estudiantes de la muestra: Innova Schools y Peruchamps. En el primer caso, se explora de qué manera los colegios en los que estudian a distancia becarios/becarias adaptaron las TIC a su propuesta pedagógica-organizacional. En el segundo caso, se describe cómo la ONG Peruchamps delimita la conformación y complementa la formación de la comunidad de “champs” (compuesta de padres, madres y sus hijos/hijas beneficiarios).



### 3.1 Adaptación de Innova Schools a las clases a distancia

Colegios Peruanos S.A o Innova Schools es una red de instituciones educativas privadas fundadas en el año 2005 y que en el 2010 pasó a ser gestionado por el grupo Intercorp<sup>23</sup>. Al término del 2021, contaba con más de 66 sedes en 15 diferentes ciudades del país<sup>24</sup>, y más de 31 mil estudiantes<sup>25</sup>. En su página web oficial (<https://www.innovaschools.edu.pe/>) no exponen su propuesta pedagógica mediante una visión y misión. En realidad, explican su metodología de enseñanza con referencia a 5 dimensiones (Ver Imagen N°2): i) construcción de aprendizajes, ii) aprendizaje en equipo, iii) autonomía, iv) desarrollo integral, v) liderazgo con valores. En la breve explicación que hacen de cada una de ellas se deja entrever que su propuesta pedagógica parte de un enfoque constructivista. Sus ideas coinciden con este enfoque ya que asumen que los estudiantes desarrollan capacidades principalmente mediante el contacto con su entorno inmediato (social, físico, entre otros) y relación entre “ideas nuevas que recibe con aquellas que ya tenía previamente, de cuya combinación surge” un aprendizaje significativo (Ortiz 2015, pp. 98-99). Tal y como señalan en su página web, dicha metodología se aplicaba durante las clases presenciales con el 70% del tiempo trabajando “en equipo organizados en grupos” y el otro 30% del tiempo complementando “su aprendizaje de manera individual” con el uso de computadoras. A dicha manera de organizar las clases la literatura la conoce Blended Learning, “forma de aprender que combina o mezcla los entornos presenciales con las tecnologías no presenciales” en el aula (García 2018, pp. 13)<sup>26</sup>.

---

<sup>23</sup> Información extraída de la entrevista a Jesús Iyusqui (El Comercio, 2016, enero 19)

<sup>24</sup> Véase la información más actual en <https://www.innovaschools.edu.pe/sedes/>

<sup>25</sup> Véase en Redacción Gestión. (2017, junio 13)

<sup>26</sup> Análisis conceptuales respecto a la compatibilidad y complementariedad del Blended Learning con el enfoque constructivista de enseñanza lo ofrecen Martín-García (2020) y Tarnopolsky (2012)

Imagen N°2

Enfoque Constructivista en Innova Schools



Nota: La publicidad de Innova Schools muestra su enfoque constructivista en su tercer pilar. Fuente: <https://www.innovaschools.edu.pe/propuesta-educativa/metodologia/secundaria/>

En una presentación titulada “¿El mito sigue vivo? La construcción de la nueva sociedad peruana desde la educación” (S.f.) la socióloga Andrea Román y psicóloga Alejandra Ramírez han caracterizado a Innova Schools como un colegio que se ha esforzado por satisfacer la demanda de la clase media emergente nacional. Su estrategia de marketing busca ser percibido como una institución que brinda mayor calidad educativa que las instituciones públicas al mismo tiempo que un precio más accesible que los colegios privados de élite. En su tesis de maestría el gestor educativo Gonzalo Conti-Perochena (2016) disecciona dicha estrategia en las variables administrativas que hacen rentable el modelo empresarial-pedagógico de Innova Schools. En sus análisis identifica que una de las claves del éxito en su eficiencia operativa se relaciona con que aprovechan el uso de la tecnología como una oportunidad para el ahorro de costos de planilla. Es decir, su metodología constructivista manifestada en un formato blended learning funciona también como parte de una estrategia administrativa para reducir el trabajo docente en el aula y por tanto su inversión en planillas. Así, incluso desde antes de la crisis sanitaria se incrementó el uso de plataformas tecnológicas de estudio autónomo en las clases y el tiempo de asignaciones grupales, tal y como se puede observar en su publicidad (Ver Imagen N°2).

Imagen N°3

### Blended Learning o Aprendizaje Combinado en Innova Schools

#### Aprendizaje Combinado



#### Aprendizaje Grupal

Nuestra propuesta educativa promueve el aprendizaje grupal para potenciar las habilidades de nuestros estudiantes. Durante el 70% del tiempo, trabajan en equipo organizados en grupos de 4 a 6 integrantes para investigar, construir sus propios aprendizajes y desarrollar sus habilidades blandas.

#### Aprendizaje Individual

En el resto del tiempo, nuestros alumnos complementan su aprendizaje de manera individual a través de la tecnología en nuestros Media Labs (Laboratorios), donde cada estudiante tiene una laptop con acceso a las plataformas educativas que les permiten aprender a su propio ritmo.



Fuente: <https://www.innovaschools.edu.pe/propuesta-educativa/metodologia/secundaria/>

El mismo énfasis en el aprendizaje autónomo a través de la tecnología (ya sea individual y grupal) ha pautado la reorganización de las clases en Innova Schools durante la pandemia. La institución publicó su “Plan de Educación a Distancia”<sup>27</sup> el 25 de mayo del 2020, poco más de un mes después de la declaración de inmovilización social obligatoria (Decreto Supremo N° 044-2020-PCM). En dicho documento se propuso que la mejor forma de mantener la motivación por las clases era reducir el tiempo que los estudiantes pasaban frente a los artefactos electrónicos. En el nivel secundario se planteó que sólo se tuvieran “dos sesiones diarias de 90 minutos cada una para cubrir las diferentes áreas”<sup>28</sup>. Se estima que ese tiempo sería suficiente para que cada docente desarrolle la clase. Luego, se dejan actividades complementarias “diseñadas para que los estudiantes utilicen los conocimientos desarrollados y resuelvan, de manera autónoma”. Las principales plataformas usadas son Google Classroom, BeeReaders, My English Lab, Pearson Readers, Voxy y Aleks. Además, durante la pandemia potenciaron el uso de “Innova Family” (web de comunicación entre padres y docentes)<sup>29</sup>. Como nos comenta Cielo, la continuidad de la apuesta constructivista de Innova en las clases a distancia se basa en la confianza en las plataformas.

<sup>27</sup> Ver en <https://www.youtube.com/watch?v=E2a1-chWye8>

<sup>28</sup> Ver en <https://www.innovaschools.edu.pe/plan-de-educacion-a-distancia/secundaria/>

<sup>29</sup> Ver en <https://website.informer.com/innovafamily.pe>

siento que las plataformas que utilizamos en nuestra escuela son bastante fáciles y los maestros siempre encuentran formas para relacionarse con nosotros mediante distantes dinámicas y algo que se prioriza bastante es como nos desenvolvemos nosotros, como en los grupos de trabajo etcétera, nos comunicamos y aprendemos; creo que se prioriza mucho el relacionarnos para que de esa manera podamos aprender, compartir ideas y hacer un consenso (Entrevista a Cielo, estudiante becada, 26/10/2021)

La reducción de las horas de interacción sincrónica docente-estudiante no sería posible sin una modificación paralela de los cursos dictados. La solución ofrecida por Innova lleva por nombre “Proyecto Integrado”. Este fue un curso que los estudiantes de secundaria y primaria de Innova Schools llevaron durante el 2020 y 2021 para reducir la cantidad de horas sincrónicas que los profesores requerían para enseñar los contenidos de las áreas de Ciencias, Comunicación y Desarrollo Personal, Social y Ciudadano. En otras palabras, se “comprimió” de manera articulada tres cursos en uno solo. En su página web usan su perspectiva constructivista para justificar que esta decisión ayudará a que los estudiantes puedan conectar sus aprendizajes en distintas materias así como también desarrollar “el pensamiento crítico, la investigación, la autonomía y la creatividad en cada estudiante” (Ver imagen N°4).

Imagen N°4

Definición y justificación del Proyecto Integrado



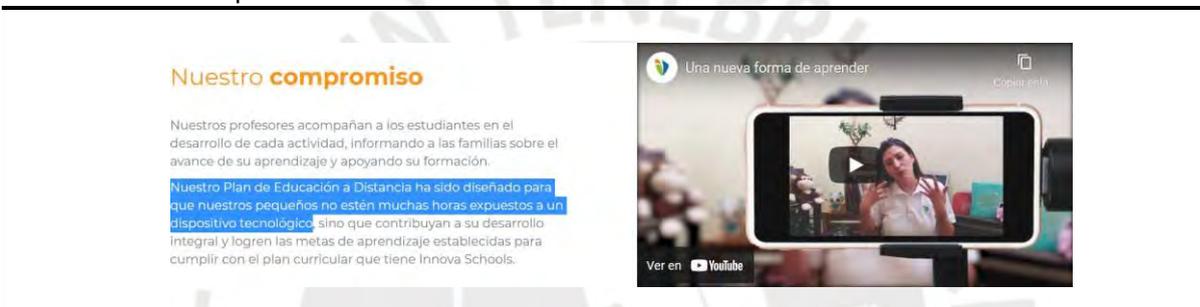
Fuente: <https://www.innovaschools.edu.pe/propuesta-educativa/metodologia/secundaria/>

En breve, tanto el uso intensivo de plataformas como el proyecto integrado son estrategias para reducir la cantidad de horas que los estudiantes pasan con los aparatos tecnológicos (Ver Imagen N°5). Si bien nos comentaba la becaria Cielo que

esto puede ser coherente con su modelo pedagógico, de acuerdo con los testimonios de otros entrevistados hubo dificultades para que el Plan de Educación a Distancia de Innova tuviera resultados óptimos para todas las actividades escolares. La virtualización de la apuesta de Innova Schools por una metodología constructivista a un precio accesible para las clases medias (Román y Ramírez s.f; Conti-Perochena 2016) tuvo las ventajas de promover el estudio autónomo asincrónico en las/os alumnos. Sin embargo, dejó a los estudiantes vulnerables a no consolidar sus aprendizajes por las dificultades asociadas a la organización del tiempo educativo en las clases a distancia.

Imagen N°5

Reducción del tiempo de clases



Fuente: <https://www.innovaschools.edu.pe/propuesta-educativa/metodologia/secundaria/>

Por un lado, se observan experiencias que no reducen la cantidad de horas que los estudiantes contrarios usan los artefactos. La mamá de Cielo percibe que el tiempo que las plataformas tienen programado hace que, si bien las clases acaban a la 1 pm, se vean obligados a seguir realizando tareas hasta las 4 pm (hora de entrega máxima). Opina que al hacer las tareas más rápido y más cansados puede obstaculizar sus procesos de aprendizaje durante la realización de tareas. Así, hubo un impacto negativo en las rutinas diarias del uso de las tecnologías educativas involucradas en la educación a distancia. De hecho, como veremos en las siguientes secciones estos horarios ayudan a moldear también el tiempo de ocio con las tecnologías y las negociaciones, o priorizaciones, que se hacen para participar de labores de cuidado.

El tiempo es muy corto que le dan para que terminen con sus tareas, porque generalmente son unos cursos que se presentan (ininteligible), pero ellos no terminan a la una, ellos generalmente sus clases terminan a las tres o cuarto para las tres. Será un día a la semana que termina cerca a las dos de la tarde, una y cuarenta y cinco, pero siempre se pasan ya redondean la hora

completa. Y siempre es así, por un lado, está bien porque les enseña a ellos a estar más atentos o ser más rápidos, medir su tiempo para hacer sus cosas. Pero, por otro lado, considerando como es ahora la educación, también en algunos niños puede ser perjudicial porque no todos van al mismo ritmo (Entrevista a Sra. Raysa, madre de familia, 9/11/2021)

Por otro lado, cuando el tiempo es limitado por las plataformas para entregar las tareas diarias, también existen menos posibilidades de preguntar y ser atendido por los docentes. Una de las dificultades de otra becaria, Ruth, es precisamente no obtener respuestas de los profesores ante sus dudas respecto a las tareas. Desde su punto de vista, cuando las clases eran presenciales sí existían mecanismos de interacción docente-estudiante y una organización de los tiempos y espacios de las tareas en que podía preguntar y ser escuchada.

[E: ¿cuáles son las mayores dificultades, por ejemplo, que se te presentan para estudiar a distancia? Ya no este... específicamente ¿no? luego de clases cuando haces tus tareas, cuando estudias por una evaluación ¿qué dificultades tienes? Ahora que estudias a distancia] Podría ser que cuando te quedas con la duda... cuando, por ejemplo, terminó la clase y te mando en la tarea y de ahí te fijas y no entiendes algo. No puedes ir como antes... en el Innova, por ejemplo, si no entendía algo podía ir a buscar a los profesores en la sala de profesores que hay en el segundo piso y los encontrabas y decían “en qué te ayudaron, qué no habías entendido bien”. Pero acá no puedes hacer eso. Entonces a veces les mandas a Innova Family preguntando... Pero hay algunas veces que no te contestan y como las tareas tienen un horario. Por ejemplo en el proyecto integrado solo tenemos hasta las cuatro para entregarlo. No es que te vayan a contestar rapidito. Entonces, no sé ¿no? Se me dificulta un poco eso. (Entrevista a Ruth, estudiante becaria, 23/10/2021)

### 3.2 Peruchamps: formar becarias y becarios para ser agentes de cambio durante la pandemia

Tres años después del inicio del funcionamiento de Innova, el Grupo Intercorp decidió crear la Asociación Civil sin fines de lucro Peruchamps<sup>30</sup>. Se trata de una organización no gubernamental de desarrollo que se estructura a base del Objetivo para el Desarrollo Sostenible número 4<sup>31</sup> (Palomino y Saavedra 2020). Por ello, su misión apunta a “ayudar a reducir la brecha de inequidad educativa en el país, a través de becas escolares para niños y niñas con talentos excepcionales de bajos recursos”<sup>32</sup>. Para cumplir con dicha misión, su estrategia cuenta con procesos de obtención de financiamiento, selección de becarias/os y formación adicional a la que reciben los estudiantes no becados de Innova.

Como explica Larrauri y Davies (2014) las becas de Peruchamps se cubren con fondos provenientes de una estrategia denominada “crowdfunding cívico”, bajo la cual se usan plataformas de recaudación de fondos en línea para construir servicios para las comunidades basadas en datos abiertos. Por esta razón, su página web en realidad funciona como un medio para mostrar las historias de vida de sus becarios -con énfasis en sus logros académicos, deportivos y artísticos-, de modo que llamen la atención de los donantes. En dicho portal se afirma que los “champs” - término usado por los entrevistadas/os para referirse a los beneficiarios de la beca- cuentan con un desempeño superior al promedio de colegios públicos y privados según la última encuesta censal de estudiantes (ECE)<sup>33</sup>. Bajo dicha premisa animan a donar de manera general al proyecto o apadrinar a algún(a) becario/becaria en específico por sus logros<sup>34</sup>.

Para evaluar quiénes son los beneficiarios de la beca, Peruchamps exige cumplir con cuatro requisitos<sup>35</sup>. Primero, se verifica que el ingreso familiar de los hogares de los estudiantes sea igual o menor a 2500 nuevos soles. Segundo, requiere que madres/padres se comprometan a solventar el 25% de la mensualidad de Innova (entre 200 a 100 nuevos soles<sup>36</sup>). Así, de acuerdo con el informe sobre

<sup>30</sup> Ver en <https://proactivo.com.pe/peru-champs-lanza-campana-un-paso-por-la-educacion/>

<sup>31</sup> Ver en <https://www.fao.org/sustainable-development-goals/goals/goal-4/es/>

<sup>32</sup> Ver en <http://peruchamps.org/quienes-somos>

<sup>33</sup> Ver en <http://peruchamps.org/por-que-donar-hoy>

<sup>34</sup> Ver en <http://peruchamps.org/donacion>

<sup>35</sup> Ver en <http://peruchamps.org/beca-peruchamps>

<sup>36</sup> Ver en <https://educacionalfuturo.com/colegios/innova-schools/>

niveles socioeconómicos APEIM durante la pandemia (2020)<sup>37</sup>, esto ubica a la muestra de esta investigación necesariamente entre la media inferior del grupo C2 y la media superior del grupo D (pp.60). Mientras que los estudiantes regulares de Innova pertenecen al NSE B. Tercero, requieren validar que cuenten con un promedio mayor o igual a 15 en todos sus cursos. De modo que, en suma, existen condiciones para explorar cómo la exigencia, reconocimiento y motivación por los logros académicos durante las rutinas de uso de las tecnologías educativas se ven moldeadas por las diferencias de género. Cuarto, la renovación de la beca está sujeta a los anteriores criterios y, adicionalmente, a que los madres/padres de familia asistan a las 4 reuniones anuales que convoca Innova y/o Peruchamps. Esta condición confirma para la muestra escogida la necesidad de considerar a los madres/padres del estudio como actores clave en la configuración de las rutinas de uso de las tecnologías educativas en casa.

Tanto el rendimiento académico como la posición socioeconómica ya le da una especificidad a nuestra comprensión del grupo de becarios/becarias de Innova respecto del resto de sus estudiantes en estos colegios. A esto se suma un proceso adicional. Peruchamps ofrece a sus beneficiarios un “Programa de Liderazgo”. Los champs reciben talleres semanales con el objetivo desarrollar competencias, capacidades y habilidades de liderazgo para formar “agentes de cambio”<sup>38</sup>. Estos son diferentes por cada grado y están basados en la asimilación de contenidos asociados a los objetivos de desarrollo sostenible (Ver Imagen N° 6).

---

<sup>37</sup> Ver en <http://apeim.com.pe/wp-content/uploads/2020/10/APEIM-NSE-2020.pdf>

<sup>38</sup> Ver en <http://peruchamps.org/programa-de-liderazgo>

Imagen N°6

Programas Regulares de Liderazgo



Fuente: <http://peruchamps.org/programa-de-liderazgo>

Algunas de dichas actividades pueden ser especialmente demandantes y configurar parte considerable de las rutinas diarias de becarios/becarias como nos explica la Sra. Paula. El tiempo invertido en estas actividades extra-escolares se suman a las necesarias para mantener su excelencia académica en los cursos de Innova Schools. Así, si bien las calificaciones no necesariamente evidencian dificultades durante las clases a distancia, la salud mental y física de las becarias y becarios pudo verse afectada. Ese fue el caso de la hija de la Sra. Paula, Aranza, quién desarrolló fuertes alergias cutáneas como una somatización de su angustia por mantener sus calificaciones. Su irritación en la piel le provocó a su vez problemas para dormir y variaciones en su apetito.

lo que yo he podido ver es que en realidad este año ha sido bien fuerte el tema de la exigencia, los talleres adicionales que da Perú champs a los chicos de la beca ¿no? Por ejemplo, los talleres eran casi todos los sábados a las 9 hasta la 1 o 2 de la tarde y encima los MUN<sup>39</sup> que también son viernes, sábados y domingos; a veces han sido dos semanas seguidas y usted sabe que la position paper constan de bastante información para poder resumirlos y cumplir con los requisitos de position paper en cuanto a la beca ¿no? (Entrevista a Sra. Paula, madre de familia, 12/11/2021)

<sup>39</sup> Los “Champs MUN” son parte de las actividades del Programa de Liderazgo en que se simula “el sistema de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), con el fin de dar soluciones integrales y sostenibles a los problemas globales a través de la discusión y el consenso”

“mi alergia a la piel se manifiesta cuando estoy estresada o angustiada; siempre que no es una emoción positiva aflota o sale a la superficie la alergia (...) por el mismo estrés. Recuerdo por la pandemia, cuando comenzó, estaba mucho peor (...) yo si tenía un factor emocional y de salud en que empeoraba esta parte, eso sí fue complicado hasta que se fue calmando, con un poco de apoyo por aquí y por allá” (Entrevista a Aranza, estudiante becada, 12/11/2021)



#### Capítulo 4: Formación escolar a distancia en el marco de la distribución de cuidados y significados de género

La hipótesis defendida sugiere que madres, padres y otros familiares promueven una distribución desigual en las labores de cuidado que afirma un predominio masculino y desventaja femenina. Esto afectaría las rutinas de uso de las tecnologías involucradas en la educación. En este capítulo se evalúan tres mecanismos de género que han actuado en la organización del trabajo de cuidados domésticos en las familias de la muestra, y que tiene un impacto diferente en las rutinas tecno-educativas para becarios y becarias. En el primer subcapítulo se explica que la no participación de los padres, la doble jornada de las madres y los significados de género detrás de ello los llevan a delegar más labores de cuidado a becarias que a becarios. De modo que las becarias tienen mayores obstáculos en sus rutinas de formación escolar a distancia. En el segundo subcapítulo, se sostiene que los significados bajo los que becarios y becarias asumen los cuidados delegados invisibilizan el esfuerzo de las últimas y sobrevaloran el trabajo de los primeros. De tal manera que los becarios tienen mayores facilidades para llevar a cabo sus actividades educativas a distancia. En el tercer subcapítulo, se argumenta que a la organización del cuidado por género se añaden las estructuras familiares y redes sociales más amplias para dar forma concreta a las tareas domésticas que asumirán becarios y becarias. Así, los efectos del género sobre la distribución entre rutinas de cuidados y de uso de las tecnologías educativas que viven los estudiantes varía de acuerdo a los tipos de miembros con los que conviven o se relacionan incluso fuera del hogar.

#### 4.1 Cuidado y género en los hogares durante la pandemia

Este subcapítulo se dedica a explicar los significados de género que llevan a desplazar parte de las labores de cuidado doméstico de las madres hacia las becarias/becarios a raíz de las transformaciones económicas de las familias durante la pandemia. Dicho desplazamiento de tareas domésticas obstaculiza en mayor medida las actividades escolares a distancia de las becarias en comparación a los becarios.

Para mostrar esto se describe, primero, los roles que asumieron antes de la pandemia padres y madres en la distribución de labores domésticas no remuneradas y trabajos remunerados. Luego, se argumenta que debido a los cambios generados a partir de la crisis sanitaria, las madres de becarios/becarias han incrementado y/o precarizado el trabajo total (remunerado y de cuidados) en los que participan. Aunque los padres no han incrementado su contribución a las labores de cuidado doméstico de manera proporcional. Se identifica que dicha situación presenta a las madres condiciones y oportunidades para delegar tareas domésticas a sus hijos/hijas de manera más sistemática. En estos procesos, los significados de género median las diferencias en la cantidad e intensidad de las rutinas de cuidado que se imponen a becarios y becarias. El resultado es que mayores tareas de cuidados se delegan a las becarias, representando un obstáculo para su formación escolar a distancia.

##### 4.1.1 Economía doméstica en hogares de becarios/becarias

Como sostiene Janee Wheelock (1996) analizar las tecnologías en el hogar implica comprender su papel en la producción y reproducción en la capacidad de trabajo de la familia (pp. 150). En esta investigación, las rutinas de uso de las tecnologías involucradas en la educación a distancia son entendidas como el resultado de la organización familiar entre trabajos remunerados y de cuidados. Para ello, se describen los cambios y permanencias en la economía doméstica en hogares de becarios/becarias. Partiendo del enfoque de género, la economía doméstica no es entendida sólo como valores comerciales remunerados y no remunerados sino también a partir de los significados que orientan las acciones que los generan (Delfino y Logiodice 2022).

Distintos estudios han medido y explicado el valor económico de los trabajos

de cuidados en el hogar para la estructura productiva peruana (Defensoría del Pueblo 2019; Rentería 2015). El enfoque de género resalta dos aspectos relevantes para esta investigación en los tipos de brechas económicas que hay entre mujeres y hombres. Primero, se identifica un menor acceso al trabajo remunerado formal por parte de las mujeres que va de la mano con su relegación a labores de cuidados domésticos y la escasa participación de los hombres en las mismas (Scheerens 2016). Segundo, se encuentra que las mujeres tienen una fuerte participación en trabajos remunerados informales, lo que en conjunto con sus tareas domésticas conforma una “doble jornada” (Castro 2018). Ambas estructuras de economías domésticas se manifiestan de manera particular en los hogares de becarios/becarias.

Por una parte, aproximadamente la quinta parte de las familias que respondieron la encuesta corresponden con una organización tal que las madres siempre se han dedicado solo a labores de cuidados (Tabla N°9). Solo dos familias entrevistadas representan de manera exacta esta división del trabajo remunerado y de cuidados entre padres y madres respectivamente. Los padres de Ruth (Sr. Hansel) y de Luisa (Sr. Jesús) laboran fuera de sus domicilios mientras que sus esposas no realizan actividades laborales remuneradas.

Mi esposa se ha dedicado más a la casa, yo a veces voy a trabajar lejos, hasta Lurín por ejemplo. Llego cansado. Me dedico a todo lo que son pinturas y me estoy moviendo siempre para mantener a la familia (Entrevista a Sr. Hansel, padre de familia, 10/10/2021 ).

[E: Y actualmente en tu casa me comentas que tu papá por la pandemia perdió su trabajo eh... ¿tu mamá y papá actualmente están trabajando?] Sí. Mi papá sí trabaja. Eh... trabaja en una empresa. No recuerdo exactamente el nombre. Pero creo que trabaja como en seguridad algo así. [E: Claro. Claro. Y tu mamá sí, ¿no trabaja?] No. Mi mamá no trabaja. (Entrevista a Melanny, estudiante becada, 23/10/2021)

Por otra parte, un grupo más grande de hogares encuestados cumplen con las características de una economía doméstica que asigna una “doble jornada” laboral a las madres. El 60% de madres afirma que también realizan labores remuneradas, así como también el 51% del total de encuestados señalan que principalmente son ellas quienes se ocupan de los cuidados domésticos. Al menos ocho de las once familias entrevistadas corresponden con este perfil. Además,

dentro de este grupo hay dos sub-categorías de estructuras en la economía doméstica. Siguiendo las definiciones del INEI (2017), la primera se trata de hogares nucleares biparentales, es decir, aquellos en que tanto madres como padres conviven con los hijos. Tres familias entrevistadas (H3, H4, H5) se ubican en este subgrupo. La segunda se conforman por hogares nucleares monoparentales, en otras palabras, aquellos en que solo una madre o padre se encuentran presentes. Cinco familias con las que se conversó son parte de este segundo grupo (H1, H2, M1, M2, M3, M6). De acuerdo con la encuesta, solo el 47% de padres de la muestra convive con sus hijos/hijas, mientras que el 95% de madres sí lo hace (Tabla N°10). De hecho, solo el 3% del total de hogares son nucleares monoparentales compuestos por padres y el 45% compuesto por madres.

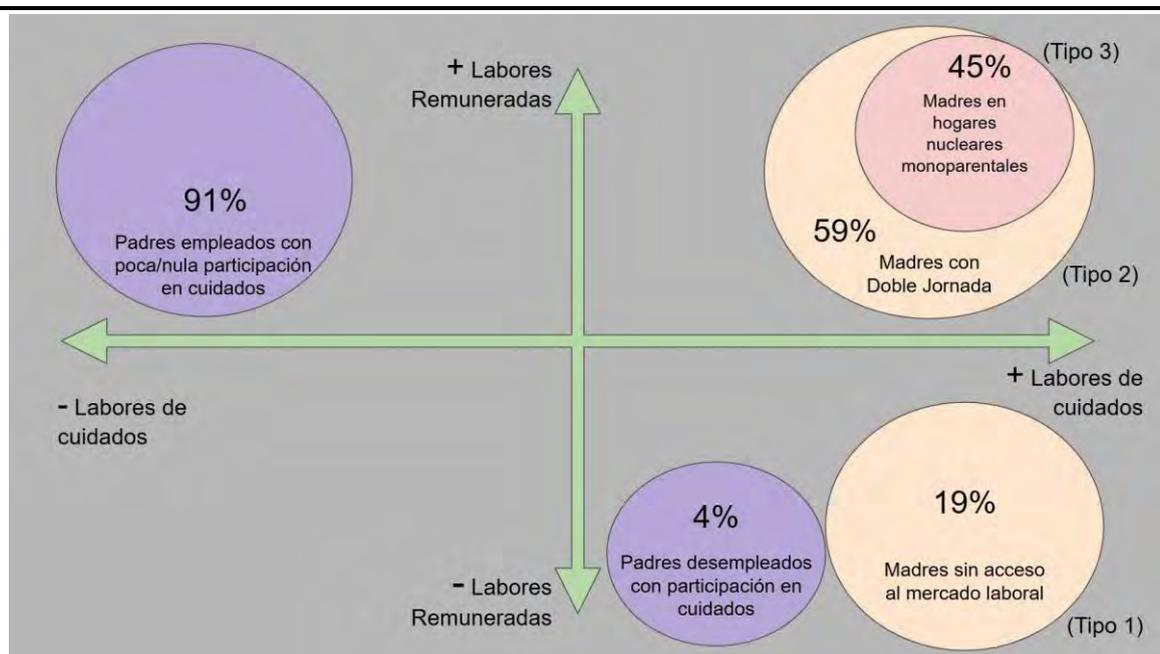
Todas las diferencias estipuladas hasta el momento son importantes para comprender los distintos grados en que madres y padres en el hogar asumen tareas domésticas y, además, labores remuneradas. El Figura N°1 ilustra las descripciones cuantitativas establecidas en los párrafos anteriores. Del mismo modo, permite distinguir una tipología de economías domésticas antes de la crisis sanitaria válida para la población encuestada. Como muestra el gráfico, los hogares Tipo 1 se configura una economía doméstica biparental en que las madres son excluidas del mercado laboral y tienen una mayor carga de cuidados que los padres convivientes. En los hogares Tipo 2 las madres cumplen con una “doble jornada”, aunque comparten sus labores de provisión de recursos monetarios con los padres convivientes. En las economías domésticas Tipo 3 es donde las madres llevan una “carga total”<sup>40</sup> de trabajo mucho mayor en comparación a las otras dos categorías. En estos casos, además de cumplir con una “doble jornada”, las madres tienen que suplir la ausencia de los padres tanto en labores remuneradas como de cuidados. En breve, es en estos tres tipos de condiciones que el inicio de la pandemia precariza la economía doméstica de la mayoría de los hogares.

---

<sup>40</sup> Con este término se intenta expresar de forma agregada tanto el grado de dedicación en labores remuneradas como de cuidados no remunerados.

Figura N°1

Tipo de organización de economía doméstica según “carga total” del trabajo remunerado y de cuidados de las madres



Nota: Este gráfico y tipología es válido para antes de la pandemia. La organización de la economía doméstica sufrió cambios importantes con la crisis sanitaria.

En los hogares tipo 2 y 3 - equivalentes a al menos el 59% de padres y madres encuestados- predominan apreciaciones de sus roles de género respecto a la familia que les ayudan a justificar el fenómeno de la “doble jornada”. Es decir, sus creencias están articuladas de tal manera que pueden justificar que el padre no sea el principal proveedor económico al mismo tiempo que invisibiliza que la madre es la principal cuidadora y contribuye a los ingresos domésticos. En la Tabla N°11, se muestra que la mayoría de estos actores está en desacuerdo con que en “una familia el deber principal del padre es ganar dinero” (más de 83%) y “el deber principal de la madre es cuidar de la casa y los hijos” (más de 85%). De hecho, más del 96% de padres y madres encuestados afirma que “tanto hombres como mujeres deben contribuir a los ingresos familiares”.

Antes yo me encargaba de todo porque cada uno se iba al colegio, mi esposo a su trabajo, mi hija mayor a la universidad y los tres al colegio ¿no? Y yo me encargaba de todo porque trabajaba solo temporalmente o por las noches (Entrevista a Sra. Paula, madre de familia, 12/11/2021)

Incluso desde antes de la pandemia aquellos significados se ponían a prueba

en los retos cotidianos que enfrentan las madres del tipo 3, quienes no cuentan con un apoyo remunerado ni de cuidados de los padres. Los significados de género que justifican la doble jornada no se aceptan sin resistencia. Por ejemplo, la Sra. Ana narra con hastío que tiene que asumir todos los días los cuidados de sus padres (adultos de la tercera edad) y su hijo Alejandro, además de trabajar en una central telefónica de lunes a sábado. En el testimonio de la Sra. Ana, como en el de otras madres entrevistadas del tipo 3, se observa una inconformidad con su carga total de trabajo remunerado y de cuidados. Buscan opciones en las que apoyarse para enfrentar esta sobrecarga. La salida más recurrente es la delegación estratégica de labores de cuidado doméstico a sus hijos/as u otros miembros del hogar.

Soy yo, so yo la que... la que se pasa mala noche soy yo, por mi papá, por mi mamá, por mi gordo, por mi hijo, soy yo. Todo soy yo, yo soy enfermera; aplico inyección, hago todo. Ja, ja, ja, de verdad joven, hago todo, todo. Tengo que acomodarme a lo que hay; no se poner inyección, ahora ya se poner inyección, tengo que estar con el tensiómetro, tengo que estar con lo que es para la presión; todo, yo soy. Yo soy enfermera, lavandera, todo acá soy, menos cocinera, cocinera si me escapó yo, no puedo. Es la verdad. (Entrevista a Sra. Ana, madre de familia, H3)

Pero, como se explica en el siguiente acápite, las condiciones u oportunidades para que esto suceda de manera sistemática no aparecieron en los tres subtipos hasta que la pandemia reconfiguró las economías domésticas.

#### 4.1.2 Cambios en la economía doméstica impulsados por la pandemia

Los mandatos de bioseguridad, en especial el aislamiento social para mitigar los contagios, impulsaron transformaciones institucionales importantes desde las cuáles emergieron soluciones tales como el teletrabajo, la educación a distancia, entre otros. En el ámbito económico, estos fenómenos coyunturales se combinaron con transformaciones en los mercados laborales de larga data como el paso de actividades remuneradas formales a informales en tiempo de crisis (Tomaselli 2021). En su conjunto, todas estas implicancias de la crisis sanitaria reorganizaron también en la economía doméstica de los hogares de becarios/becarias de la muestra. Cuya consecuencia relevante para esta investigación fue la consolidación de condiciones y oportunidades para que las madres delegaran tareas domésticas a becarias/os.

Las transformaciones sucedieron de manera singular para cada tipo de hogar. En los tipos 2 y 3, donde las madres cumplían una doble jornada de trabajo, un 4%

de padres y un 20% de madres de becarios/becarias perdieron su puesto de trabajo (Tabla N°9). Las madres no solo fueron expulsadas en mayor medida del mercado laboral formal que los padres, sino que esto también significó solo para ellas hacer de las tareas domésticas su principal actividad. Mientras que ninguno de los padres de familia en esta situación manifestó que esto lo llevó a dedicarse solo a labores de cuidado doméstico, el 13% de las madres encuestadas sí lo hizo. No obstante, esto no implica necesariamente que las tareas domésticas son las únicas actividades de las madres pertenecientes a estos hogares. Muchas como la Sra. Claudia comenzaron a dedicarse a actividades informales que generan ingresos desde casa, a la vez que siguen asumiendo la mayor parte de los cuidados domésticos. Entonces, en los perfiles 2 y 3 no hubo un cambio en cuanto a la cantidad de trabajo total que asumieron las madres, lo que se transformó fue el lugar físico-social en el que empezaron a permanecer por más tiempo. De hecho, en la Tabla N°9 se puede observar que un 31% de madres indican que durante la pandemia han trabajado desde casa (de manera semi-presencial, tele-trabajo o desde pequeños negocios familiares tales como bodegas o talleres).

Como llegó esto de la actividad de ventas por internet, me dediqué a eso y compré con una pequeña inversión de cincuenta soles y así comencé a vender por internet. Primero empecé con mis familiares y luego así... y bueno así nos hemos quedado hasta que poco a poco se ha ido restableciendo ¿no? Mi papá y mi mamá salieron a trabajar, mi esposo también volvió a su trabajo con un horario habitual y yo ya me quede en las ventas por internet, pero no vendo cantidades ¿no? Pero es una ayuda más (Entrevista a Sra. Claudia, madre de familia, H1)

Por su parte, el pequeño grupo de madres que pertenecían al tipo 1 (quienes antes no realizaban labores remuneradas como su principal actividad) han comenzado a laborar también una doble jornada. Esta es la situación experimentada por la Sra. Paula, cuyo esposo pasó por suspensión perfecta. La presión económica en su hogar, la llevó a generar ingresos a partir de sus conocimientos técnicos en medicina. Comenzó a brindar servicios de cuidado remunerado a infectados sintomáticos por covid-19. Por supuesto, esto no desaparece la demanda constante por cuidados domésticos en su hogar. Aunque sí dificulta que las madres en este grupo de economías domésticas en transformación por la pandemia asuman las tareas de cuidados de manera completa. Fundamentalmente, en vista de que los

trabajos remunerados reducen el tiempo que tienen disponible para asumir tareas domésticas. En efecto, un 28% de madres de familia durante la crisis sanitaria salían de sus domicilios a trabajar de forma remunerada (Tabla N°9).

Bueno la vida de nosotros cambió radicalmente. Yo soy personal de salud, pero me dedique a cuidar a mis hijos desde hace muchos años; yo soy obstetra de profesión y la pandemia me permitió por los servicios, las habilidades de administración de medicamentos por todas las vías, me permitió servir a muchos hermanos de mi iglesia. Usted sabe que el tratamiento para COVID es endovenoso, la colocación del oxígeno, los medicamentos endovenosos y tuve la oportunidad de apoyar a un hermano que es médico de la congregación a la que asistimos nosotros; y me permitía ayudar a ciertos hermanos. Antes de comenzar a ayudar a los hermanos no la pasamos tan bien porque mi esposo que ya venía trabajando en una empresa, justo en marzo le tocaba renovar su contrato semestral y como ya tenía tiempo ahí le dijeron: “después lo regularizamos”; total que comenzó la pandemia, la empresa temporalmente porque no podía seguir trabajando, lo mandaron a la casa, no le renovaron el contrato y estuvo sin trabajo como por 3 meses. En junio recién lo volvieron a llamar, entonces al comienzo ese fue uno de los desafíos más fuertes que tuvimos con la pandemia ¿no? Yo no tengo trabajo estable y por temporadas reemplazo a una colega en una clínica o cuido personas enfermas con las habilidades que tengo... cerca a casa, con tal de cuidar a los niños porque tenemos cuatro (Entrevista a Sra. Paula, madre de familia, M3)

En suma, las transformaciones institucionales a raíz de la pandemia tendieron a cambiar las economías domésticas de las familias de becarias/os del tipo 1 al tipo 2 (doble jornada). De esa manera, se homogeniza la organización económica de estos hogares hacia formas de “dobles jornadas” para las madres. Aunque prevalece una ligera diferencia de trabajo total entre las madres que forman parte de economías domésticas nucleares monoparentales y las que se encuentran en nucleares biparentales. No obstante, como se ha descrito anteriormente, en ambos grupos solo hubieron dos resultados posibles. Por una parte, algunas madres pueden pasar más tiempo en casa para cuidar y generar ingresos simultáneamente. Por otra parte, otro grupo de madres también empiezan a buscar trabajos fuera del espacio doméstico. En ambas situaciones las economías domésticas de la muestra en la investigación presentan oportunidades y/o condiciones para delegar tareas domésticas a becarias/os. Para sostener el hogar y resistir a la doble jornada las madres reducen los tiempos y espacios de cuidado para priorizar los trabajos remunerados.

Antes de la pandemia las madres pasaban mucho más tiempo que los padres cuidando a miembros de la familia (30%) y manteniendo limpio el hogar (14%) (Tabla N°12). Durante la pandemia, hubo cambios en algunas categorías de trabajo doméstico. Por ejemplo, se incrementó en 8% para padres y madres su participación en la limpieza (Tabla N°13). Dicho aumento coincide con que un 53% de apoderadas/os encuestados pasaron más tiempo en casa entre abril del 2020 y agosto del 2021 en comparación a años anteriores (Tabla N°14). Un cambio relevante para el análisis es que las madres reducen su participación en el cuidado de miembros de la familia en 8%, y los padres incrementan su contribución en un 4% (Tabla N°13). Llama la atención que esta reorganización en las labores de cuidado a partir de la pandemia no se traspasa directamente de madres a padres. Ciertamente, las necesidades de cuidado en una familia son permanentes, de modo que dicho trabajo hubo de ser transferido a otro actor en el hogar distinto del padre, quién no absorbió por completo dicha responsabilidad. Es posible que en ciertos hogares de la muestra actores como las abuelas o hermanas/os mayores de becarias/os hayan suplido dichas necesidades de cuidado. Ya que, como muestra la Tabla N°15, en conjunto un 13% de los hogares encuestados suelen señalarlos como quienes se dedican más a labores domésticas. No obstante, becarias y becarios superan su participación en dichas labores, llegando a contribuir hasta en 17% con los cuidados en sus hogares. Así, se evidencia que durante la pandemia distintos factores que se discuten a continuación empujaron a las madres a transferir trabajos de cuidados más a sus hijas/os becados, incluso más que a otros actores adultos en el hogar.

En el caso de las madres que comenzaron a generar ingresos fuera de casa, las oportunidades de delegación se presentaron al contar con que sus hijas/os, quienes no saldrían, se encargarían de algunos quehaceres domésticos. Así nos lo comenta Sebastián (becario) quién al pasar más tiempo en casa, debido al confinamiento en general y las clases a distancia en específico, percibe que su participación en las labores de cuidado ha incrementado significativamente. Durante la pandemia, él se queda a cargo de las tareas de la casa y del cuidado de su hermano ya que sus padres salen a trabajar. Esta situación ha de ser válida para muchos otros casos dentro del grupo de estudio si se revela que el 80% de estudiantes encuestadas/os considera que “desde que inició la pandemia hasta agosto 2021 pasó más tiempo en casa que antes” (Tabla N°16). En lo que concierne a la desigual carga de cuidados que se dió entre becarios y becarias se profundizará

en el siguiente acápite (4.1.3) y subcapítulo (4.2).

[E: ¿sientes que ha habido algunos cambios por ejemplo relacionados a las labores de la casa?] Ah... por ejemplo en la mañana me despertaba... creo que... como mi casa queda a un cierto tiempo del colegio, tenía que ir a las 6 de la mañana a levantarme y... tenía que preparar todo y solamente tendía mi cama y me aseaba y después me iba. Y cuando volvía nada más creo que limpiaba la sala y después ya hacía mi tarea y descansaba. Pero en... cuando empezó la pandemia me dí cuenta que ahora tenía que hacer todo... todo... todas labores de la casa ya que mi mamá tenía que ir a trabajar y mi papá también y como yo no iba al colegio tenía que estar limpiando y a cada rato tenía que limpiar y no sabía lo duro que iba a ser eso (Entrevista a Sebastián, estudiante becado, 27/10/2021)

Para el grupo de madres que empezó a generar ingresos desde casa, las oportunidades de delegación aparecieron con la convergencia en el mismo espacio con sus hijas/os. De acuerdo a la encuesta aplicada, un 64% de madres declaran que desde que inició la pandemia hasta la actualidad pasan más tiempo en sus hogares (Tabla N°14). Esto les brindó un contexto para legitimar demandas por una distribución de cuidados más equitativa. Ya se ha mencionado que la mayoría de madres estima que su principal rol en la familia no es el cuidado. La co-presencia sistemática de madres e hijas/os en el espacio doméstico forja las condiciones para materializar dichas percepciones en la delegación de tareas domésticas a becarios/os. En efecto, se dió una mayor carga a las hijas como se argumenta en el siguiente acápite (4.1.3). De manera ilustrativa tanto para becarios como becarias, por el momento, se puede considerar el caso de la Sra. Ana, quién durante la pandemia ha incrementado la participación en tareas domésticas de su hijo Alejandro en cuanto a las necesidades de cuidado de sus abuelos.

Hay veces que le digo: 'ya está bien, las dos camas' (su cama de él y la mía). Pero como está colindante la cama de mi mamá, porque mis papás duermen separados. Mi papá siempre es una persona que es... no, no quiere que tiendan su cama, él solo quiere hacer sus cosas. Entonces yo le digo: 'de papito no, pero de la mamita ayúdale', le digo; entonces me dice: 'no te preocupes mamá, yo lo voy a tender de la mamita'. Ya, y él lo tiende de mi mamá también. O sea, es algo adicional que le nace a él, pero si le dices: 'la mami, ayúdale a tender', 'sí, mamá, pero yo la voy a atender', y él la atiende. O sea, él tiende las tres camas (Entrevista a Sra. Ana, H3)

#### 4.1.3 Clases a distancia: más labores, menor formación escolar

Ahora bien, la intensificación de la delegación de labores de cuidado doméstico a becarias/os es un fenómeno que emerge de las transformaciones institucionales de la pandemia. En específico, las clases a distancia como medida de bioseguridad juegan un papel importante en las condiciones que lo hacen posible. Más importante aún para nuestra investigación, la convergencia de rutinas de cuidado y rutinas de estudio en casa implica una competencia constante entre el tiempo y el espacio otorgado a cada una. En el capítulo 5 se profundizará en las dimensiones tecnológicas de dicha competencia. En este acápite se presenta cómo los resultados de la intensificación de tareas de cuidado son desiguales para becarias y becarios. De hecho, los roles de género que madres y padres asignan a sus hijas e hijos durante estos procesos obstaculizan la formación escolar a distancia.

Aquello será ilustrado a partir de la comparación del grado y el sentido en que los cuidados son impuestos a Cielo y Sebastián, estudiantes entrevistados. En ambos casos, sus madres cumplen dobles jornadas y salen a trabajar a diario. No obstante, Cielo ha visto afectada su formación escolar a distancia, mientras que Sebastián no. Por una parte, Cielo ha sido la principal persona que ha incrementado labores en casa desde que terminó el aislamiento social obligatorio. La fuerza que lleva a su madre, la Sra. Raysa, a encargarle labores de cuidado a su hija mayor es la necesidad de ingresos monetarios. Cielo explica que cuando las clases eran presenciales antes de la pandemia esto no afectaba directamente su forma de estudiar.

[E: ¿y sientes de repente qué han habido cambios en la relación en las labores de la casa?] Cuando empezó nada más la pandemia, por ejemplo: los dos meses del año pasado que si no me equivoco fueron los meses de marzo y abril, eh... nosotros pensábamos que era algo que ya, que iba a pasar en un mes dos meses ¿no?, y nos quedamos en casa todos. Pero como vimos pues que ya el dinero lo poco que teníamos se nos acabó, entonces teníamos que salir; ya en este caso Cielo, que es la mayor. Es la que se dedicó ¿no? A ver de los dos, de los, de las dos menores ¿no?, entre las dos mayores. Y ya tomó otras responsabilidades en casa, empezó a ayudar más y así estuvo por un buen tiempo pues (Entrevista a Sra. Raysa, madre de familia, 31/10/2021)

[E: ¿Crees que por la pandemia ha habido cambios, por ejemplo, en relación

a la... a las labores de la casa, a las labores domésticas?] Ehm... bueno, al menos el año pasado cuando... y este año también cuando mis papás salían a trabajar; lo que yo tenía que hacer era el desayuno por las mañanas, luego hacer la clase, luego barrer, trapear, limpiar la casa, atender a mis hermanas, ayudarlas con las tareas y ahora... estoy... bueno... hago lo mismo solo que, ahora sí, tratando de esforzarme en la escuela realmente (Entrevista a Cielo, estudiante becada, 26/10/2021)

Con el inicio de la educación a distancia, Cielo no se encontraba supervisada ni por un docente en el aula ni por su padre y/o madre en casa. Ella explica que esta ausencia de supervisión respecto a sus actividades sumada a la carga en labores domésticas redujeron su disposición para tomar atención a sus clases virtuales e, incluso, impactaron en sus calificaciones directamente. Cómo desglosaremos en el siguiente capítulos las rutinas de estudio usando TIC y las labores de cuidado tienen varios puntos de conflicto que pueden producir estos resultados, como en el caso de Cielo.

[E: ¿Cómo crees que la pandemia ha afectado tu vida y la de tu familia, que me podrías comentar sobre eso?] Creo que, al principio, con respecto a la pandemia, me iba bastante bien cuando mis papás estaban en casa y luego ellos tuvieron que trabajar por todo eso de que... bueno... muchas personas; supongo que se quedaron sin trabajo etc.... Y a partir de eso mis notas fueron bajando y bueno creo que esa fue la manera en la que más me afectó, al menos a mí (Entrevista a Cielo, estudiante becada, 26/10/2021)

[E: ¿sientes que de repente ya no revisaba tanto o estaba tan pendiente de tu formación escolar y la de tus hermanas?] En ese momento mi mamá me confió por completo mi propia educación y me dijo que yo estaba lo suficientemente grande como para hacer mis cosas por mi cuenta. Yo le entendí porque es obvio que uno va creciendo y entiendo de que mi mamá no va a estar ahí todo el tiempo para revisar si hice mi tarea, o sea, si puedo comprender eso. Y ella confió en mí en ese momento para que yo pudiera también apoyar a mis hermanas (...) pero en esos momentos dejo de revisarnos un poco las tareas a mi y a mi hermana y si llegaban reportes de tarea le decía. Lo que pasaba era que yo no me conecté a clases y así hacia la tarea. Entonces ella pensaba que todo estaba bien y la realidad era que no era tan así porque los siguientes bimestres fueron decaendo (Entrevista a Cielo, estudiante becada, 26/10/2021)

Por otra parte, Sebastián también asumió más labores de cuidado durante la pandemia debido a que su madre y padre trabajan. Sin embargo, el grado en que las asumió parece no ser equivalente al que enfrentó Cielo. No es la principal persona

en su hogar que cocina, aunque sí se encarga más que otros miembros (incluyendo su madre) de la limpieza y el lavado de ropa.

[E: Tomemos, por ejemplo, el caso de preparar las comidas ¿quién se encarga generalmente del desayuno, el almuerzo y la cena?] Bueno, mi mamá es la que... siempre cocina. Aunque a veces yo... mi papá me dice que cocine algo siquiera en la cena para mi hermano y para mí (...) y ya yo cocino para mi hermano y para mí (Entrevista a Sebastián, estudiante becado, 27/10/2021)

[E: Y en el caso, por ejemplo, del lavado de la ropa ¿quién dirías tú que se encarga más?] Bueno... yo soy el que se encarga más del lavado de la ropa (Entrevista a Sebastián, estudiante becado, 27/10/2021)

Sebastián, al igual que Cielo, cuando sus padres no están en casa se queda a cargo de su hermano menor. A pesar de esto sus calificaciones no han bajado debido a las condiciones domésticas de las clases a distancia. Si se comparan ambos casos, esta diferencia se debe a que para Sebastián las labores de cuidado se le presentan asignadas por su papá y mamá ocasionalmente. Es decir, no se tratan de labores completamente a cargo de él, como en el caso de Cielo. Así, se puede entender del testimonio de Sebastián que él tiene un margen de maniobra para poder elegir cuándo y cómo realizar las labores de cuidado, así como también cómo coordinarlas con sus otras actividades tecno-educativas o recreativas. Los padres de Sebastián le presentan los cuidados como una responsabilidad a elegir, mientras que los padres de Cielo se lo imponen como una obligación o deber. La ficción doméstica (Brito 2016) o naturalización de los significados de género de las tareas de cuidados que madres y padres imponen a becarias/os queda establecida entonces por el binario deber/hija y elección/hijo.

[E: ¿han hablado sobre las labores domésticas con tus padres alguna vez sobre cómo se dividen las responsabilidades respecto a la casa?] Sí, bueno, sí muchas veces. Sí hemos quedado en un acuerdo. [E: ¿Cuál... cuáles fueron sus acuerdos?] Que yo... el tiempo libre que tenga primero lo usé en limpiar y después ya puedo jugar todo el tiempo ya que queda o hacer otras cosas (Entrevista a Sebastián, estudiante becado, 27/10/2021)

Cuando yo salgo ya le he dicho, la responsabilidad la tiene Cielo. Yo ya les digo a los menores que tienen que apoyar en las cosas que hay para hacer en la casa, si hay algunas cosas pendientes yo ya les digo que tienen que apoyar. "Cielo acá se queda responsable y tienen que hacerle caso como si yo me quedara en casa" (Entrevista a Sra. Raysa, madre de familia,

31/10/2021)

Estas historias pueden ser paradigmáticas de lo que está sucediendo en otros hogares si se consideran los resultados de la encuesta. Las percepciones de becarios y becarias sobre sus roles de género respecto a la familia son similares a las de padres y madres (Tabla N° 14). Las becarias no creen que “el deber principal de la hija es ayudar a sus padres con el cuidado de la casa y su familia” (87%) ni tampoco que “para un niño son más importante los estudios superiores que para una niña” (97%). Coinciden con sus madres y padres en que “tanto los niños como las niñas cuando sean adultos deberían contribuir a los ingresos familiares” (92%). Llama la atención el estadístico descriptivo que confirma una brecha de género en las condiciones que tienen los hogares para que las becarias puedan coordinar actividades de cuidado y educativas. El 45% de becarias están en desacuerdo con que “una niña que tiene muy buenas calificaciones puede tener una relación cálida y estable con su familia”, mientras que solo el 25% de becarios afirma lo mismo. Ciertamente, la experiencia de cuidado más intensa y dificultosa de las becarias está detrás de estas cifras, una brecha del 20%.

Otra evidencia de esta sobrecarga y su impacto se observa en la propia conciencia de un grupo de becarias sobre las desventajas que suponen para las mujeres asumir más las labores de cuidado en comparación a sus pares varones. Cielo nos comenta cómo es que tiene un compañero en clases que tiene más tiempo para estudiar, participar en clases virtuales y recrearse. Otra becaria, Andrea, pertenece a una organización feminista en la escuela que busca combatir estas diferencias.

[E: ¿crees que el equilibrio entre deberes y actividades recreativas de repente es más difícil para las chicas que para los chicos durante la pandemia o crees que no hay ninguna diferencia? ¿De repente algún amigo te comento algo o algún primo?] Sí, tengo un amigo al que le va bastante bien en sus cursos online y él tiene tiempo incluso para hacer cursos extras que son como para obtener diplomas, etcétera. Tiene tiempo para reunirse en casa de los amigos para hacer proyectos que no son de la escuela sino como algo separado y es porque al menos en su caso él no tiene estas labores en casa y tiene un tiempo libre. En cambio he tenido amigas que me dijeron que hay muchas veces que tienen que hacer todo rápido y no les sale porque sus mamás les mandan a hacer el aseo de la casa o las mandan a cuidar al hermano o al sobrino y siento que eso es bastante común entre mis amigas, pero rara vez lo he visto en hombres y para ser sincera todos los hombres (Entrevista a Cielo, estudiante becada, 26/10/2021)

## 4.2 Qué significa cuidar cuando aún van a la escuela

En este segundo subcapítulo, se profundiza en los significados bajo los que becarios y becarias asumen las tareas domésticas que les delegan. Se apunta a mostrar las distintas valoraciones que tienen hijos e hijas respecto a dichos cuidados. Estos mismos significados colocan a los becarios en una posición con mayores facilidades para realizar sus actividades educativas a distancia, y dificultan la formación de las becarias. Para sostener ello se comparan dos dimensiones de sus actitudes. Primero, se evalúa el grado de naturalización de género en que justifican su participación en dichas labores. De ese modo se halla que esta es mayor en las becarias, donde la intensificación de su trabajo doméstico es parte de su crecimiento y desarrollo personal. Esto contribuye a la invisibilización de sus propias actividades de cuidado. Segundo, se analiza el grado de reconocimiento que esperan por sus labores domésticas. Al respecto, se encuentra que los becarios suelen sobrevalorar su propia participación en las tareas domésticas. Esto se alinea con la sobrevaloración que sus madres y padres hacen de sus contribuciones, colocándolos en una posición privilegiada para no sobrecargarse con tareas domésticas en el grado en que las becarias lo hacen.

### 4.2.1 Crecer para cuidar y cuidar como una elección

En cuanto a la dimensión de naturalización de roles frente a los cuidados se encuentran dos significados predominantes. Por un lado, las becarias suelen explicar porqué realizan labores de cuidado más a partir de la idea de que “es parte de crecer”. El testimonio de Aranza (becaria) así lo demuestra. Ella cuenta que antes de la pandemia ella era más pequeña, ergo no le correspondían responsabilidades domésticas. Con todos los meses transcurridos desde el inicio de la crisis sanitaria, Aranza siente que ha ido creciendo, adquiriendo cierta edad y, por tanto, haciéndose cargo de más responsabilidades que le corresponden obligatoriamente.

[E: ¿Sientes que ha habido algunos cambios en relación a las labores de la casa o en el cuidado de la familia?] Diría que sí, pero me parece que más que todo por la extensión de la pandemia. En mi casa hemos tenido ciertas labores separados, por ejemplo, antes de la pandemia sólo tenía que ordenar mi cuarto, tender mi cama antes de ir al colegio y lavar mis platos después de almorzar y así cosas de mi edad porque en ese tiempo tenía 11 o 12. Pero ya en la pandemia tenía más edad y como que el tiempo que pasaba en casa

era más, tenía que hacer más cosas, por ejemplo, ya no lavaba solo mis platos, sino los de mi familia; en la mañana, en la tarde o en la noche o a veces lo divido con mi hermana. También nos están enseñando a cocinar y también nos están dejando lavar ropa, o sea si sabíamos, pero no nos dejaban hacerlo sin supervisión. Entonces, así cambios sustanciales pero que sí son visibles (Entrevista a Aranza, estudiante becada, 26/10/2021)

Aquel paradigma del crecimiento facilita que invisibilicen o minusvaloren su contribución en labores de cuidados. De modo que es más fácil para ellas priorizar el cuidado de sus hermanas incluso cuando están usando las tecnologías para estudiar. Para ilustrar esto se puede revisar la entrevista a Ruth. Durante el segundo año de la pandemia, su madre no salía a trabajar por lo que no tenía una participación significativa en actividades tales como cocinar o supervisar en sus estudios a distancia a su hermanita menor. A pesar de estas condiciones favorables sí contribuye al cuidado de su hermana principalmente mediante el juego. Tal y como Ruth comenta, su hermana suele aburrirse con sus clases por ello la busca para jugar y ella acepta de modo que pueda recuperar la motivación. Para ella esta no es una labor de cuidado propiamente sino solo “juego”.

[E: ¿tú dirías que además de ayudarlas con sus tareas también la cuidas? ¿o tu mamá la cuida más?] Ummm... Las dos creo pero esto... como ya está un poquito grande no hay que cuidarla mucho. Pero sí a veces juego con ella cuando está aburrida... así (Entrevista a Ruth, estudiante becada, 23/10/2021)

[E: Y ¿tu hermanita digamos te deja estudiar tranquila?] A veces sí molesta un poco, como que estoy haciendo mi tarea y me dice “vamos a jugar, vamos a jugar”. Y después cuando le digo que “no, estoy haciendo mis tareas”. Se molesta y se va y se queja con mi mamá (risas) (Entrevista a Ruth, estudiante becada, 23/10/2021)

Por otro lado, los becarios justifican su participación en las labores de cuidado de acuerdo con sus capacidades y voluntad de querer “ayudar” a sus madres y padres. Los testimonios de Alejandro son ilustrativos al respecto. Él entiende que antes de la pandemia no le correspondía a él asumir dichas actividades sobre todo porque no tenía energías después de llegar de la escuela. Ahora que pasa más tiempo en casa siente que las labores escolares le ocupan menos tiempo y energías, por lo que puede ayudar más a las personas con las que convive.

[E: Y ¿sientes que han habido cambios, por ejemplo, en tu relación con las labores de la casa, del cuidado de la familia?] Eh... sí, demasiado. Porque en sí antes no tomaba tan en cuenta las labores de la casa. Porque, bueno, uno viene del colegio también viene un poco cansado y no... está al 100% para poder ayudar. Pero ahora ya como, bueno, las clases en sí son virtuales... y puedo... me he adaptado mucho. Entonces, ahora puedo ayudar un poco más en la casa (Entrevista a Alejandro, estudiante becado, 24/10/2021)

[E: ¿han hablado con tu mamá alguna vez o con tu primos o tus abuelos sobre cómo se dividen las responsabilidades de la casa?] Sí, sí lo hemos hablado. [E:Y ¿cómo decidieron quién hace qué? por ejemplo ¿Cómo se las reparten?] Creo que más que todo fue... al azar, sacamos unos papelitos donde decidimos quién... iba a hacer cada esto... aunque sí nos ayudamos a veces en ciertas labores que implican más trabajo, por ejemplo, el de alimentar a nuestras mascotas. Porque en sí son un poco inquietos y debemos estar atentos que no se peleen por... porque si uno se acaba más rápido de la comida, quizá vaya a molestar al otro y así tenemos que estar cuidando (Entrevista a Alejandro, estudiante becado, 24/10/2021)

El discurso de la capacidad/voluntad en los becarios facilita que puedan plantear argumentos que justifiquen el porqué no pueden realizar los cuidados. En el caso de Alejandro el convive con su abuelito y abuelita, dos adultos mayores con dolencias físicas. Su mamá realiza teletrabajo y no vive con su papá. De modo que cuando su mamá está ocupada trabajando él “ayuda” vigilando que sus abuelos se encuentren bien. Cuando él está realizando otras actividades, no lo hace. Tampoco apoya realizando masajes a su abuelito porque se considera demasiado tosco. Sus justificaciones se relacionan a un entendimiento de los cuidados como una capacidad, donde unos serán buenos en las tareas y otros no.

[E: Y cuando alguien está enfermo en tu casa ¿quien suele ayudar? por ejemplo cuando tus abuelitos se sienten enfermos ¿quién los puede ayudar?] Más que todo lo estamos atendiendo en sí todos porque, a veces, por ejemplo, mi mamá si está trabajando eh... yo y mi primo vamos a ver a mi abuelito o si mi abuelita está mal también y lo mismo o sino mi abuelita... también esta... mi abuelita ahí se queda a veces al lado de mi abuelito o viceversa también para vigilar que como esta... y todo eso (Entrevista a Alejandro, estudiante becado, 24/10/2021)

[E: Pero por ahora, por ejemplo, no necesitan cosas como... masajes, terapia física... cosas así ¿no? ¿o sí?] Ummm... no solo le frotan su rodilla a mi abuelita y a mi abuelito porque a veces cuando sienten frío en la noche. Porque últimamente está haciendo más frío. [E: Claro, digamos ¿tú y tu primo no llegan a sobarle a tu abuelita? ?] No, eso lo hace mi mamá en sí. Porque en sí mi primo y yo somos muy... muy toscos en ese tema. Por eso mi mamá, cuando se trata de hacer cosas que se puede decir más delicada o que

demanden mayor control en la fuerza, ella lo hace. Porque en sí nosotros no... a veces no medimos nuestra fuerza y hacemos un poco... cosas más... que bueno no son las esperadas en sí (Entrevista a Alejandro, estudiante becada, 24/10/2021)

En suma, las justificaciones relacionadas al crecimiento, en el caso de las becarias, y las asociadas a las capacidades/voluntades, en el caso de los becarios, clarifican los resultados obtenidos en la encuesta acerca de los tiempos que dedican a las tareas domésticas (Tabla N°18 y Tabla N°19). Los estudiantes varones tuvieron un menor incremento de tiempo dedicado a los quehaceres del hogar en todas las categorías en comparación a sus pares mujeres. Incluso para la actividad de “cuidar a otros de la familia” tuvieron una ligera reducción (-1,4%), suceso que no se observa en ningún caso para las becarias. Este fenómeno sólo aparece durante la pandemia como resultado del incremento de la delegación de cuidados a los becarios, que se conciben a sí mismo con la potestad de decidir cuándo colaborar (o no) con las mismas. En ese contexto, se presentan situaciones que llevan a decidir a los chicos renunciar completamente a al menos algunas tareas delegadas. Por ejemplo, este es el caso de Sebastián, a quién le encargan cuidar a su hermano mientras su padre y madre salen a trabajar por buena parte del día. En muchas ocasiones él no decide cuidar y/o “jugar” con él como lo haría Ruth, sino más bien no se considera lo suficientemente paciente para sobrellevar las peticiones de atención de su hermano. De ahí se deriva su decisión de retirarse a su cuarto en busca de aislarse de las interacciones con él.

[E: ¿sientes que has tenido de repente alguna dificultad para cuidar a tu hermano pequeño, vigilarlo, o no?] Sí, mucha. Se podría decir que demasiada dificultad. Ya que no soy... no... no, no tengo a veces mucha paciencia o no sé. No me hace caso... [E: Y ¿cómo... normalmente... ¿cuando tienes estas dificultades qué haces?] No sé... me molestó y me voy a otro lugar a estar solo y darme... no sé... más calma. Estar solo para que nada me moleste. [E: Y digamos ¿que cosas a veces puede hacer tu hermano menor que te molesta?] Ummm... a veces... bueno ¿cuando lo estoy cuidando? (...) Ah... por ejemplo, que no me deja hacer mis cosas tranquilo, siempre esta moviendose y no puede estar en ningún lugar quieto para yo poder limpiar tranquilo o cuidarlo. (Entrevista a Sebastián, estudiante becado, 27/10/2021)

Si bien los becarios han tenido serias dificultades para asumir el cuidado de otras personas en el hogar, su visión de sus capacidades (junto a la delegación de

labores) los ha dispuesto ligeramente a colaborar más en quehaceres de limpieza. Las referencias a dicha actividad como una requiere fuerza, y la autopercepción de los varones como más fuertes como las mujeres son parte de las justificaciones que orientan este cambio. Por esa razón, de acuerdo con la encuesta la categoría en que los becarios tuvieron un mayor incremento de participación es en “la limpieza del hogar” (4,2%).

Ahora bien, incluso en esta categoría este incremento aún no es comparable a los trabajos que han realizado las becarias. Ellas han incrementado su contribución en la categoría de limpieza aún mucho más (11%). Precisamente, debido a que su visión de las labores de cuidado doméstico como parte de su crecimiento personal las dispone a dedicarle más tiempo, no como una elección sino como una responsabilidad indelegable y/o inevitable. No obstante, asumir a cabalidad todas las necesidades del cuidado de otros durante la pandemia tampoco ha sido una opción plena para las becarias. Como se caracteriza en el siguiente acápite (4.2.2) ellas tienen fuertes motivaciones para distinguirse académicamente, de modo que resisten y limitan las labores de cuidado que asumen a través de diversas estrategias.

Con referencia a ello, las justificaciones de género en cuanto capacidades/voluntades también ha sido ejercido por las becarias para oponer resistencia a asumir algunas labores de cuidado. Se puede narrar el caso de Ofelia, estudiante becada. A ella la visita ocasionalmente su sobrina. Pero trata de mostrar explícita o implícitamente su incomodidad si se le interrumpe cuando está en clases o haciendo tareas. Ofelia comenta que su sobrina “sabe cuando no está dispuesta a jugar” porque está ocupada. La salida que encuentra Ofelia para afrontar las situaciones de cuidado que se le plantean da cuenta, al menos parcialmente, del porqué en la encuesta el incremento en la categoría de cuidado (9,8%) para las becarias ha sido menor incluso que el incremento en las actividades de limpieza (11%). Desde una discurso de capacidades, se les ha hecho más factible justificar una acotada participación en el cuidado de otros, en vista de que han podido argumentar “están ocupadas” en el momento justo cuando algún familiar requiere de cuidado. En cambio, también como se mostrará más adelante, no han podido resistir a otras tareas domésticas bajo el mismo argumento ya que en términos objetivos se pueden realizar en distintos momentos del día durante sus “tiempos libres” (Ej.: actividades de limpieza). Ninguna estudiante ni su apoderada/o entrevistados han

indicado que sus hijas no cumplen con labores domésticas de limpieza, ni justificado de alguna manera que no lo hagan.

[E: ¿ya cuando estás haciendo tus tareas en las tardes y, ya digamos que tu sobrina no te vuelve a visitar en tu cuarto?] No, no, porque yo también trato de... de. Ella está en su espacio, yo también estoy en mi espacio haciendo otras cosas. También se divierte de otras maneras ¿no? no trae... no me tiene que buscar, porque... sabe que yo no soy, este... yo si me irrito fácilmente, entonces, hay que, conmigo mejor no. [E: ¿también juegas con tu sobrina?] Claro, eso es cuando yo ya tengo tiempo libre (Entrevista a Ofelia, estudiante becada, 29/10/2021)

#### 4.2.2. Motivar a los hijos, exigir a las hijas

Ahora bien, no solo becarios y becarias experimentan de manera diferente las labores domésticas que asumen. En realidad, madres y padres también imponen una dinámica distinta para sus hijas/hijos. En el acápite 4.1.3 ya se ha discutido el resultado final de esto sobre la formación educativa de becarias/os. En este acápite nos extendemos sobre el mecanismo de género asociado a un reconocimiento desigual de su contribución en los quehaceres del hogar. En cierto sentido, hay una mayor valoración de estos aportes cuando la realizan los becarios. Así sucede en el caso del becario Dario a quién le recompensan con objetos materiales “para mantenerlo motivado” (en palabras de su madre la Sra. Claudia); de tal forma que siga apoyando con el cuidado de su hermanita. En su caso, se le compran videojuegos de Playstation.

[E: ¿De qué manera sientes que tu mamá o tu papá reconocen o recompensan tu contribución en el tiempo que le dedicas a las labores domésticas?] Llegando a un tiempo (...) me compran un juego y así. (Entrevista a Dario, estudiante becado, 15/11/2021)

Si se le recompensa ese apoyo, muchas veces... también con palabras y también en un cierto tiempo un juego para su play que a veces quiere y ya. Pero en cierto tiempo le digo: “hijito que te compro” – “Ya quiero esto”, me dice y le compro eso haciendo sacrificios porque también los juegos del bendito play no son baratos. Aunque también, parece mentira él me busca los juegos más baratos o no me busca los más baratos para poderle comprar y ya pues le compramos porque se lo merece, ayuda y bastante. Igual cuando le compramos el play, fue una forma de recompensarlo por sus buenas notas, por apoyar en casa, por ayudarme; entonces el play se lo compramos y así poco a poco le recompensamos con un juego o a veces quiere comer algo y le compro lo que quiere comer. Para que se sienta motivado y otro día me siga ayudando (Entrevista a Sra. Claudia, madre de familia, 24/10/2021)

Efectivamente, en el caso de las becarias la valoración de su participación en los cuidados es aún mucho más endeble y precaria. No se han identificado en las entrevistas ningún tipo de incentivo material ni inmaterial. Así, por ejemplo, a la Sra. Raysa se le hace difícil explicar el reconocimiento que da a sus hijas por las labores domésticas como algo diferente del tiempo de ocio que les permite. Da entender que el entretenimiento para ellas no es algo necesario sino más bien algo que se merece solo después de cumplir con las labores de la casa.

[E: ¿de qué manera usted reconoce o recompensa la labor de sus hijas y el tiempo que le dedican a las labores domésticas?] La recompensa es que cuando ellas terminan de hacer sus cosas, ellas ya tienen un tiempo, pues como le digo de distracción, como ya terminaron de hacer sus cosas “ya hijitas ahora distraíganse”. Cada uno tiene, como le digo, su forma de distraerse y no todos los días es lo mismo un día una ingresa a su jueguito en su computadora, Cielo quiere escuchar música mientras lee un libro de repente también por internet (Entrevista a Sra. Raysa, madre de familia, 9/11/2021)

Sobre dicha asignación desigual de reconocimiento para hijos e hijas en cuanto su participación en el ámbito doméstico, se les propone una alta valoración de sus actividades académicas. Los esfuerzos académicos sí suelen ser objeto de recompensas materiales o reconocimientos verbales tanto a los becarios como a las becarias. Se puede leer en los siguientes testimonios que las estudiantes Ruth, hija del Sr. Jesús, y Aranza han recibido palabras de aliento y regalos por sus logros en la escuela. Sin embargo, se puede sospechar que el bienestar acumulado en los varones será mayor debido a que reciben incentivos por actividades tanto académicas como de cuidados, a diferencia de las mujeres. Una mayor exigencia total (tareas domésticas y escolares) a las chicas entrevistadas en comparación a los chicos se asocia también con los significados de género que le dan a sus esfuerzos académicos y su tiempo de ocio. En el posterior acápite (4.2.3) se analizan estas diferencias.

[E: ¿cómo, por ejemplo, premian o reconocen estos esfuerzos académicos de Ruth?] La Danielamos ¿no?, le decimos que ella puede, que más adelante todo le va a servir ¿no?, “para el futuro” le digo. “Tú desde ahorita tienes que forjarte, para qué tengas un avance y entres a la universidad y de ahí de la universidad avances para que sea, para que cuando salgas puedas trabajar; toda primaria y secundaria es un avance para tu universidad, para que no te agarre la luna, para que no te choques”, le digo, entonces: “tienes que desde

ahorita organizarte, ser organizada, porque en la universidad también tienes que ser organizado y cuando estés en el trabajo también debes ser organizado, porque es todo en grupo”. (Entrevista Sr. Jesús, padre de familia, 05/11/2021)

[E: ¿De qué manera tus papás premian o reconocen tus esfuerzos académicos?] Uhmm, premios generales mayormente; por ejemplo, el año pasado por mis notas me regalaron una Tablet que a veces la uso como... (...) me Danielan con palabras (...) verdaderamente si me dicen cosas como: “felicidades hijita”, “te lo mereces” (Entrevista a Aranza, estudiante becada, 19/11/2021)

#### 4.2.3 Saber para mostrar, saber para (auto)cuidar

Las diferencias aparecen en el sentido que cobra ser un(a) buen(a) estudiante para ambos grupos. Aquí se manifiesta la acción de mecanismos de género en dichos procesos de individuación de las tareas escolares, en concreto, de qué manera significan su responsabilidad sobre sus aprendizajes y formación educativa. Los becarios valoran más los resultados de su formación académica como su capacidad de demostrar a su entorno que ellos “saben”. Al igual que en la escolaridad presencial, la acumulación de conocimientos ha sido una vía de obtener reconocimiento (Ramírez et al. 2019) durante las clases a distancia. Sobre todo cuando las situaciones de interacción mediadas promueven que los actores involucrados (docentes, padres/madres, compañeros/compañeras de clase) pongan en duda que los becarios estén tomando atención. Uno de los becarios, Salvador, explica que en las sesiones sincrónicas la mejor forma de demostrar que es un buen estudiante es participando. Este elemento es en buena medida compartido con las becarias, a diferencia con el hecho que para los becarios experimentan sus esfuerzos académicos durante las clases virtuales en oposición a su tiempo de ocio. Como ya se profundizará en el capítulo 5, experimenta que las clases a distancia, mediadas por artefactos, los hacen más susceptibles a distraerse con actividades de ocio durante las actividades de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, como explica Dario, ser buen estudiante significa no distraerse con las tecnologías para que, en última instancia, sigas manteniendo las mismas calificaciones.

[E: ¿qué cosa es lo que más te da satisfacción de ser un buen estudiante?] El hecho de que puedo decir con seguridad, de que puedo responder la pregunta que la profesora me plantee mientras va explicando el tema, porque sí presto atención (Entrevista a Saul, estudiante becado, 16/11/2021)

[E: ¿te sientes como un buen estudiante?] Más o menos diría yo porque a veces tengo distracciones y no comprendo muy bien. [E: Cuando sí sientes que eres un buen estudiante ¿Qué es lo que más te da satisfacción de eso?] La satisfacción sería saber que no me tengo que preocupar mucho por si es que voy a pasar de año o no (Entrevista a Dario, estudiante becado, 16/11/2021)

En cambio, la experiencia de las becarias cuando se esfuerzan académicamente contrasta con aquella visión, bajo la cuál un incremento en actividades escolares implica reducir sus “distracciones”. Ellas visualizan sus actividades recreativas como un momento posterior necesariamente a sus responsabilidades académicas (y domésticas). Como comenta Cielo, les da satisfacción contar con mayor tiempo de ocio mientras más rápido acaben sus tareas. De esa manera, el significado de género respecto de ser buena estudiante en las becarias puede constituirse también como una experiencia de autocuidado; ya que como afirma Cancio-Bello et al. (2020) existe una práctica que tiene por finalidad elevar la propia calidad de vida y el bienestar personal . No obstante, de acuerdo con el significado que le otorga Cielo a ser buena estudiante solo puede “merecer” participar de actividades recreativas cuando culmina con sus tareas académicas. Bajo esta interpretación ella justifica el reducido tiempo que puedan tener para recrearse priorizando un mayor tiempo estudiando y contribuyendo en labores de cuidado doméstico. En consecuencia, los discursos de individuación del tiempo escolar (Ule et al 2015) de las becarias en cuestión actúa como un mecanismo de género que sujeta a Cielo un “good daughter dilemma” (Rodriguez-Lincoln 2014).

[E: ¿Y que es lo que más te da satisfacción por mejorar y ser una buena estudiante?] Como le digo, yo he tenido muy poca capacidad de concentración; entonces lo que yo hago es trato de no desconcentrarme, cumplo con todas mis obligaciones como estudiante, participo, entiendo, hago las tareas y después de eso una mini recompensa sería pues... ponerme a revisar alguna red social, practicar mis hobbies o hacer algo que a mi me gusta, que me entretenga y entonces eso es lo que me da más satisfacción, el saber que yo merezco algo. O sea, no es igual a “bueno no hago la tarea y me pongo a ver 12 televisión” a “Hice todas mis tareas, me voy a entretener un rato”. Eso es lo que me causa más satisfacción sobre mis aprendizajes (Entrevista a Cielo, estudiante becada, 26/10/2021)

De hecho, el significado de género asociado que sostiene la experiencia de ser buena estudiante para las becarias no solo puede movilizar autocuidado sino

también cuidados hacia otros. Para Aranza, estudiante becada, los elementos característicos de sus esfuerzos académicos no se limitan al reconocimiento sino al seguimiento y orientación que le puede brindar a compañeros de clase. Por ello, se puede afirmar también que los significados de género asociados a la individuación del tiempo escolar de las becarias puede incorporar en su subjetividad una fuerte identificación con las labores de cuidado hacia otros.

[E: ¿y qué es lo que más te da satisfacción de ser una buena estudiante?] Bueno diría más que todo que sé que... bueno de todas maneras sé que me esfuerzo en hacer cada actividad, pero al menos sé que no se me va a hacer tan complicado. Ser buena estudiante te da cierta satisfacción, por decirlo así. En clases todos saben que eres buena estudiante entonces sabes que tu participación va a ser apreciada, sabes que los profesores van a ser un poquito más exigentes contigo porque saben que puedes dar más y también la satisfacción de poder ayudar a otros ¿no?, porque hay muchos que con esta distancia suelen escribirme o llamarme para que les explique tal tema; entonces hay esa satisfacción de ayudar a los demás. Saber que en las clases no vas a ser un estudiante fantasma, que entra y se despide. (Entrevista a Aranza, estudiante becada, 28/10/2021)



### 4.3 Género, estructura familiar y redes más amplias

Hasta ahora la atención de los hallazgos se ha centrado en becarios/becarias y sus padres/madres. En efecto esto es útil para observar de qué manera el género está detrás del sostenimiento de desventajas para las becarias en un contexto en que las actividades escolares y de cuidado convergen en el espacio doméstico mucho más que en cualquier otro momento. A dicho análisis de género es posible añadirle una entendimiento más integral de qué actores están produciendo, reproduciendo o modificando la organización del cuidado en los hogares de becarios/becarias. Con ese propósito, en esta sección se explora cómo la estructura familiar y redes sociales más amplias se entrelazan al género para matizar los mecanismos de cuidado que afectan de manera diferenciada a becarios y becarias.

#### 4.3.1 Somos varios en la casa

La estructura familiar aparece como un factor diferenciador a la cantidad y tipos de cuidados que becarios/becarias asumirán. En efecto, 30% de encuestados viven en hogares en que la distribución del cuidado se limita a la dinámica entre padres, madres, hijos e hijas -familias nucleares biparentales- (Tabla N°20). Pero también es cierto que 55% de los hogares encuestados tienen una estructura extendida. Es decir, conviven otros familiares en el espacio doméstico tales como tíos, tías, primos, primas, abuelos, abuelas, entre otros (INEI 2017, pp. 26). Cuando se desglosa esta información en la Tabla N°10, se observa que los principales familiares (diferentes de sus madres y padres) que conviven con becarios/becarias son hermanos menores (36%), abuelas (33%), hermanas menores (33%), hermanas mayores (24%), tías (22%) y tíos (20%).

Tabla N°20

## Estructura familiar en los hogares de becarias/os

| Tipo de familia                  | Recuento | Porcentaje |
|----------------------------------|----------|------------|
| Nuclear biparental con hijos     | 79       | 30,86%     |
| Extendido monoparental con hijos | 71       | 27,73%     |
| Extendido biparental con hijos   | 70       | 27,34%     |
| Nuclear monoparental con hijos   | 31       | 12,11%     |
| Compuesta monoparental con hijos | 4        | 1,56%      |
| Hogar sin núcleo                 | 1        | 0,39%      |
| Total                            | 256      | 100,00%    |

Nota: Se siguen las definiciones de INEI (2017) respecto a las estructuras familiares. Elaboración propia

De acuerdo con las entrevistas realizadas estos actores ocupan distintos lugares en las labores de cuidado que organizan el hogar de becarios/becarias. En todos los casos oscilan entre situaciones en que colaboran con los estudiantes a resolver sus labores domésticas o más bien son personas que demandan cuidado por parte de los mismos. Ambas situaciones son especialmente ciertas para los hermanos/hermanas menores y abuelos/abuelas. Ya se ha expuesto cómo la presencia de estos miembros del hogar representa una actividad de cuidado para becarios/becarias. Aunque también se puede mencionar como un apoyo eventual en otras actividades. Así lo narra Andrea quién reparte las tareas domésticas con su hermana menor. También Alejandro, quién vive con sus abuelos, explicaba en una cita anterior como su abuela requiere de cuidados físicos pero a veces también contribuye con el cuidado de su abuelo.

Mi hermana se encarga de lavar un día y yo el otro día. Así nos repartimos para que sea menos para cada una (Entrevista a Andrea, estudiante becada, 15/11/2021)

Se debe enfatizar que, a pesar de las distintas estructuras familiares, las diferencias de género permanecen. Las hermanas menores suelen colaborar en las labores de la casa más que los hermanos menores. Ya se mencionó que Sebastián cuenta que tiene problemas para que su hermano menor contribuya en las labores de cuidado que le indica. Por su parte, Cielo nos cuenta que sus hermanas menores están dispuestas a colaborar con ella en las labores que ella les indique para el

hogar. Aunque tampoco en su caso está completamente libre de complicaciones en ese proceso.

[E: Claro. Si pues a veces se conversa de manera, un poco, superficiales nomas ¿no?, como tú dices. ¿Y cómo decidieron quien hace que?, ¿recuerdas cómo se decidió eso?] Cuando empezó la pandemia me dijeron a mí que hiciera tales cosas, pero la que mandaba a hacer algunas cosas a mis hermanas, creo que ellas me empezaron a ver algo así como que yo era la que se encargaba de la casa pues les podía mandar a hacer cosas pequeñas y la verdad es que no soy una persona a la que le guste la consideren mandona; entonces lo que trataba de hacer era decirle: “Ah, tú puedes hacer; bueno tú puedes lavar los platos el día de hoy” pero a veces como que (ininteligible) e iba y terminaba yo de lavar los platos; o les decía: “Bueno tú puedes hacer esta labor pequeña y tú también puedes hacer esto” pero creo que de esta manera fue como que yo empecé a decirles que hicieran algunas cosas y también cuando me enojaba y le decía a mi mamá que yo estaba haciendo todo (Entrevista a Cielo, estudiante becada, 26/10/2021)

#### 4.3.2 Es más fácil cuidar en algunas familias que en otras

De manera complementaria a la constante estructuración de la organización de los cuidados en los hogares a partir de los mecanismos discutidos en los subcapítulos 4.1 y 4.2, sostengo que las estructuras familiares generan matices en la definición de las cargas específicas que asume cada miembro co-habitante. Esto es claro cuando se observa la composición de las familias entrevistadas y sus testimonios (Tabla N°21 y Tabla N°22). A modo de ilustración, se puede comparar los casos de los becarios Alejandro y Salvador. Ambos son hijos únicos varones en hogares monoparentales extendidos. Ninguno vive con su padre. Las madres de ambos (Sra. Ana y Sra. Gabriela respectivamente) trabajan y asumen la mayor parte de las labores de cuidado en sus hogares. Como ya se ha argumentado, es cierto que esta doble jornada empuja a ambas madres a delegar ciertas tareas domésticas a otros miembros del hogar. No obstante, solo en el caso de Alejandro no es la principal persona con quién su mamá colabora para las labores de cuidado. La Sra. Ana no solo tiene que cuidar a su hijo sino también al abuelo y abuela de Alejandro con dificultades médicas. Alejandro como becario se ve menos sobrecargado que otros becarios varones, por ejemplo, Dario que convive no sólo con sus abuelos sino también con hermanos menores. Esto debido a dos aspectos relacionados tanto con los familiares con los que vive como con mecanismos de género. La Sra. Ana delega

las actividades de cocina a su mamá y a su sobrino.

[E: ¿usted ha hablado con Alejandro así directamente sobre cómo se dividen las responsabilidades respecto a la casa?] Digámoslo así, a los diez años; él sabe muy bien qué cosas tenía que hacer, porque no hacía lo que hoy en día hace. A los diez años comenzó a tender las camas, sacudir, barrer, hoy en día ya hace más quehaceres. ¿Por qué? Porque ya está un poquito más grande y tiene que apoyar, tiene que ayudar; pero, o sea, hablar y decirle: sabes qué, tu obligación es está, está, está, ¡no! (...) el desayuno, lo hace mi mamá; a mí no me gusta la cocina, de frente le digo. Ya le habrá dicho Alejandro, porque Alejandro me dice: “mamá, le he dicho que no te gusta la cocina...”, no, es que es la verdad, no me gusta la cocina. Eh... mi mamá, si siendo una persona adulta, mayor, ella sí, ella sí, eh... claro está, con apoyo de mi sobrino el mayor, ella si es la que hace el desayuno (...) mi mamá hace el desayuno, yo voy a comprar el pan; como le digo, mi sobrino el mayor no sale, yo compro el pan y... ya pues, y todos a tomar el desayuno (...) Ahora, para el almuerzo definitivamente es mi mamá, ella es la que adereza o más que todo pica, mi sobrino es él que adereza, es él que termina de hacer la comida, hace el arroz, todo. Yo si no, no hago nada, no pico, no pelo, no hago nada; absolutamente nada. La verdad no hago nada, lo que hago es dedicarme a hacer las cosas que tengo que hacer, la limpieza, si hay que lavar ropa, lavo ese poco de ropa para que no se me acumule (Entrevista a Sr. Ana, madre de familia, 31/10/2021)

En efecto, la inclusión de una mujer de la tercera edad en labores ya es una tendencia identificada en varias familias de la muestra (Tabla N° 15). Las abuelas son las que más se dedican a las labores domésticas en el 7% de hogares encuestados. Aún así, en el hogar de Alejandro su primo mayor también colabora con la cocina. Él es mayor de edad. No trabaja de forma remunerada debido a que padece de alergia y no fue recomendable que salga de casa por motivos de bioseguridad durante la pandemia. Por motivos económicos dejó de estudiar en la universidad durante el 2020 y 2021. En efecto, estas condiciones se juntan para hacer que la Sra. Ana le exhorte a participar en la cocina casi tanto como la abuela de Alejandro. Aunque como ya hemos argumentado, las labores de cuidado cobran distintos significados para estas personas relacionados a su género. Para la abuela de Alejandro, la cocina es un lugar y una actividad que ella domina. No permite que su nieto mayor tome control de la misma completamente. Ella dirige.

[E: Por ejemplo, en el caso de... preparar las comidas, desayuno, almuerzo, cena ¿quién suele hacerlo?] A eso sí se mantiene fijo son mi primo y mi abuelita. Porque en sí, yo no sé cocinar y mi mamá peor... porque sí sabe cocinar algunas cosas pero no le gusta

[E: Claro y digamos ¿cuando cocina tu primo y cuando cocina tu abuela?] Ah... mi abuelita a veces... eh... cocina sola porque es un poco... no le gusta que estén agarrando sus cosas en sí. Y mi primo a veces cocina solo... dependiendo de si mi abuelita quiere o a veces cocinan los dos juntos si se ponen de acuerdo obviamente. (Entrevista a Alejandro, estudiante becado, 24/10/2021)

Salvador no reduce su carga de tareas domésticas por otras/os miembros del hogar al igual que Alejandro. En su hogar la única mujer presente es su madre, quién también trabaja de forma remunerada y, además, lo hace fuera de su domicilio. Por motivos económicos, durante la pandemia ella se mudo a una casa donde sus dos hermanos varones menores viven (tíos de Salvador). Ambos tíos trabajan de forma remunerada y solucionan parte de las labores de cuidado tercerizandolas (Ej.: comprar menú para el almuerzo). Lo que no pueden comprar se lo dejan a la madre de Salvador, quién asume las labores de cuidado más que los otros tres miembros masculinos de la casa. No obstante, en este caso su hijo es la principal persona a la que se delegan actividades de cuidado domésticas.

[E: ¿cómo hacían antes vivían solos? ¿no?, ¿cuándo vivían sus dos hermanos solos?] Imagínese cómo encontré la casa, ya le digo todo... un desastre total. Yo tuve que arreglar, limpiar, ordenar, así. A ellos no les gusta ordenar, es la verdad; o sino, pagan a la vecina para que les haga la limpieza. [E: ¿Y en el caso de la limpieza?] Él lo hace, por ejemplo, ayer él ha trapeado, ha limpiado, él ha pasado trapo a toditas las, las... 25:00 Sra. Gabriela: todos los esquineros, toda su cama, todo, todo ha pasado trapo. A veces ya ni limpio la casa. Sí, él hace, él hace. Como tiene más fuerza también, él ordena; por ejemplo, la cocina él no deja que se llene de grasa, ni nada, las parrillas, todo, todo OK lo hace. Por eso yo, yo me siento bien alegre por esa parte (Entrevista a Sra. Gabriela, madre de familia, 11/11/2021)

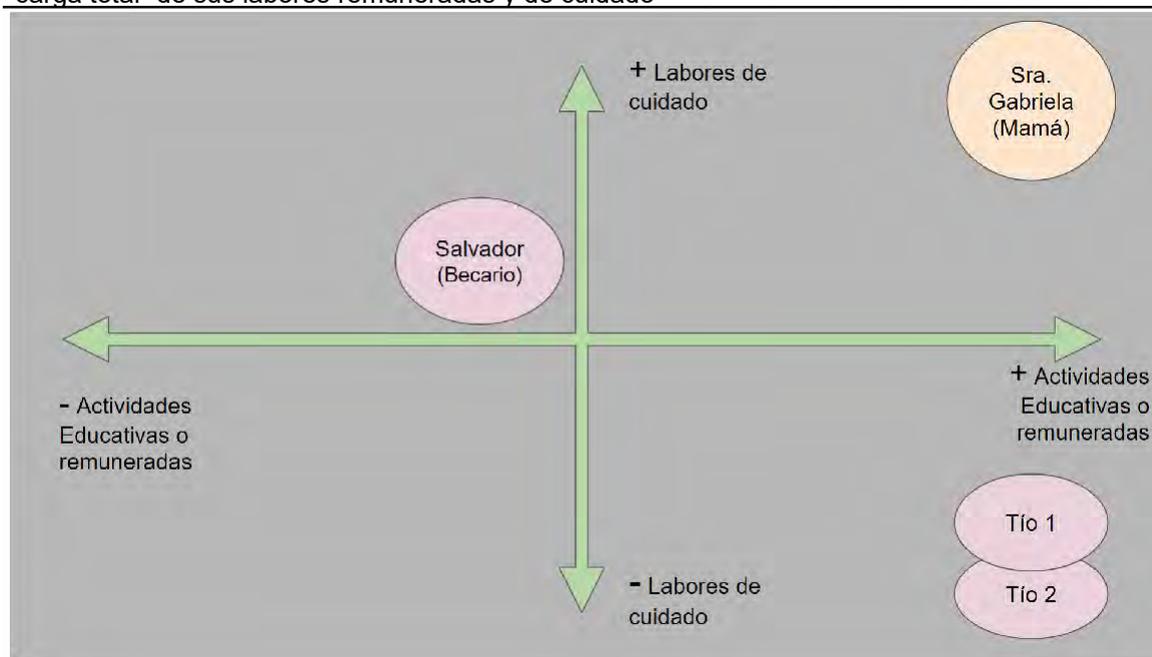
[E: ¿tu mamá, por ejemplo, qué es lo que normalmente te pide?] Por ejemplo: ella me pide que limpie la cocina, siempre y cuando yo cocine algo; que destienda la ropa o tienda la ropa que hay en la lavadora; eh, básicamente también de que lave los platos; por ejemplo, hoy debo botar la basura. Y, básicamente eso. También limpiar el baño, mi cuarto (Entrevista a Salvador 11/11/2021)

En resumen, comparar casos de becarios del mismo sexo pero con distintas estructuras familiares sirve para entender con más detalle como se organizan las labores de cuidado y cuál es su efecto diferenciado en las rutinas de uso de las tecnologías involucradas en su educación a distancia. Para obtener una imagen más

panorámica de la configuración específica de ambas economías domésticas se puede apreciar las figuras N°2 y N°3.

Figura N°2

Estructura de la economía doméstica de los miembros del hogar del becario Salvador según "carga total" de sus labores remuneradas y de cuidado

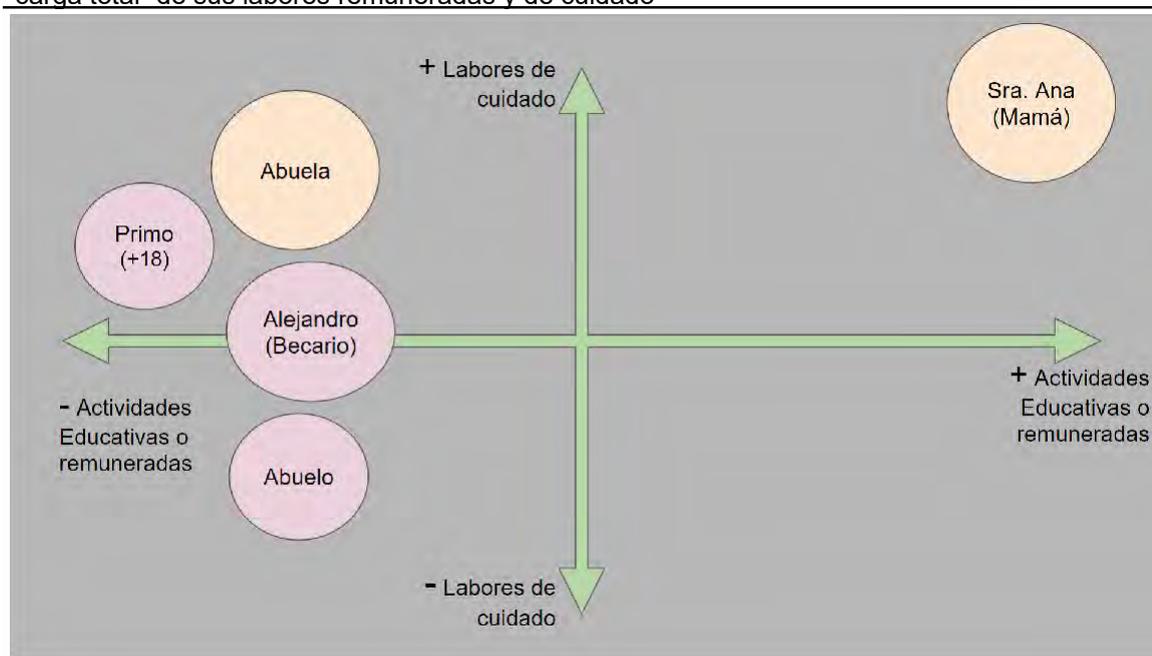


Nota: Esta representación es válida para el periodo del segundo año de crisis sanitaria 2021. Elaborado a partir de los testimonios del becario Salvador y su madre, la Sra. Gabriela.



Figura N°3

Estructura de la economía doméstica de los miembros del hogar del becario Alejandro según "carga total" de sus labores remuneradas y de cuidado



Nota: Esta representación es válida para el periodo del segundo año de crisis sanitaria 2021. Elaborado a partir de los testimonios del becario Alejandro y su madre, la Sra. Ana.

La incidencia de una menor carga de cuidados en Alejandro que en Salvador se observa en su experiencia en cuanto a presión académica y sensación de equilibrio entre deberes académicos y domésticos. Alejandro se siente bastante tranquilo con las clases a distancia pues siente que la exigencia ha bajado. En contraste, a Salvador le cuesta organizarse para cubrir los tiempos que requiere hacer las labores que su mamá le encarga y estudiar a distancia. Aunque como se discute en el capítulo 5, sus dificultades de equilibrio entre labores domésticas y académicas, así como sus efectos sobre su formación escolar, aún son menores que las que afrontan la mayoría de las becarias.

[E: ¿dirías que has sentido algún tipo de presión en este contexto de pandemia por mantener tus buenos rendimientos académicos, tus buenas notas?] ¡Ah!, porque presencialmente como te iba diciendo que venía, y... tenía que volver del colegio. Bueno, digo, y... ir al colegio y volver, eh, eso me cansaba un poco y me molestaba, porque también había tráfico y eso me hacía tener un poco de mal humor, se podría decir; y, estar pensando eso a cada rato, y eso me distraía en parte, aunque no afectaba a mi promedio. Pero ahora, como bueno, me puedo levantar de acuerdo a la hora; ahora me despierto a la hora de mi clase, entonces, estoy un poco más relajado y puedo atender más rápido a las clases y acabar mis actividades también

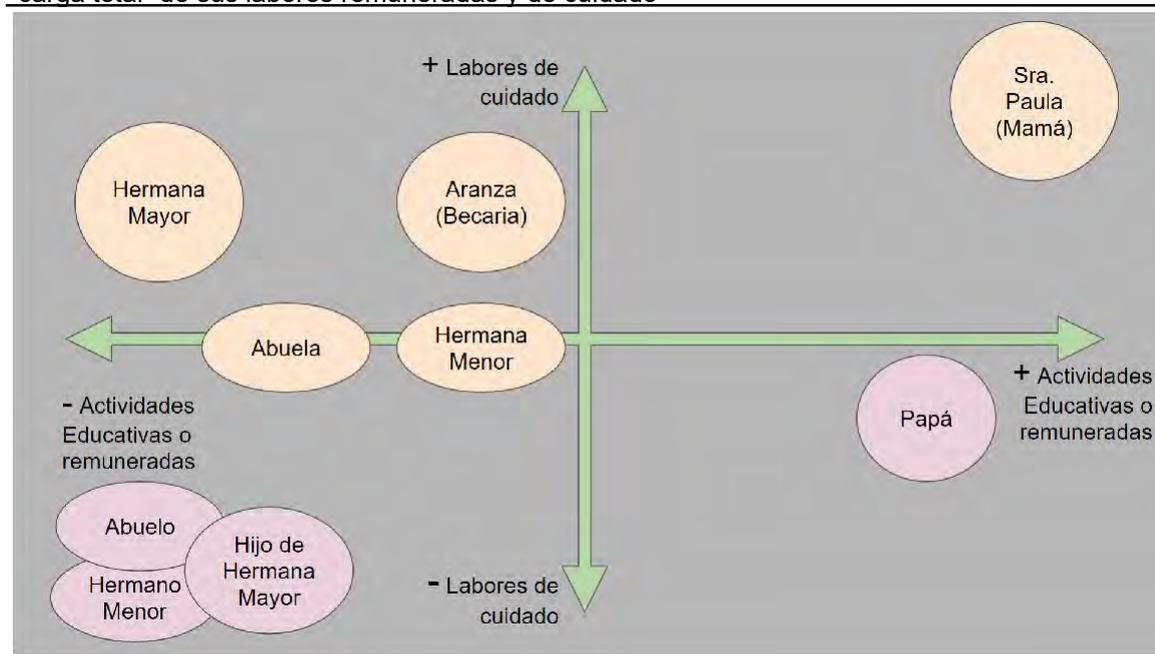
(Entrevista a Alejandro, estudiante becado, 25/10/2021)

[E: Durante la pandemia ¿has logrado un equilibrio en tu tiempo entre los que haces tus deberes, el tiempo que haces tus deberes y el resto de tus actividades recreativas?] Eh... sí. Creo yo que si es he llegado a tener un equilibrio, aunque ha habido momentos en los cuales, eh, no me he; ha habido momentos en los cuales no he tenido momentos recreativos y he estado todo el día prácticamente con puros exámenes, con deberes, etcétera. (Entrevista a Salvador, estudiante becado, 16/11/2021)

Ahora bien, los mecanismos de género y la estructura familiar en conjunto pueden tener efectos diferentes sobre la distribución de los cuidados entre hermanas mayores en un mismo hogar. Un caso que ejemplifica dicha situación aparece en la experiencia de Aranza. Ella tiene tres hermanos (una mayor, una menor, uno menor). Siguiendo la tendencia de género en la distribución del cuidado sería posible pensar que su hermana mayor asumiera más tareas domésticas que Aranza, reduciendo parcialmente su carga. Aunque eso no sucede así exactamente. Esto es justificado por su mamá (Sra. Paula) y Aranza a través del hecho de que su hermana mayor estudia en la universidad, trabaja de forma remunerada y también es madre. En ese sentido, el significado de las labores de cuidado al ser hermana mayor puede variar dependiendo del grado de participación en actividades educativas superiores, remuneradas y de cuidado de otras personas. De hecho, tal variación sigue funcionando como un mecanismo de género que sobrevalora el trabajo remunerado e infravalora las tareas de cuidados. Sin embargo, en el contexto de la estructura familiar de Aranza implica que ella no reciba apoyo de su hermana mayor para compartir las cargas de cuidado de sus dos hermanos menores (Figura N°4). Sin duda, es un resultado diferente si se compara con el caso descrito anteriormente en que Alejandro comparte tareas domésticas con su primo mayor, desempleado, que no estudia en la universidad y sin hijos.

Figura N°4

Estructura de la economía doméstica de los miembros del hogar de la Becaria Aranza según "carga total" de sus labores remuneradas y de cuidado



Nota: Esta representación es válida para el periodo del segundo año de crisis sanitaria 2021. Elaborado a partir de los testimonios de la becaria Aranza y su madre, la Sra. Paula.

En aquel orden de ideas, se puede decir que las clases a distancia se han visto más complicadas por las labores de cuidado para las adolescentes mujeres con ciertas estructuras de género y familiares que configuran los tiempos, relaciones y espacios en sus hogares. De acuerdo con la evidencia presentada, las adolescentes más afectadas por dichas variables son las que cursan los últimos años de secundaria. Puesto que no son ni lo suficientemente pequeñas para que sean cuidadas por otros ni lo suficientemente grandes para reducir las labores de cuidado por trabajos remunerados o estudios superiores (valorados por la familia). Una menor presencia de otras mujeres adultas (empleadas o no) con las que colaborar en el hogar, recarga a las adolescentes de labores. La presencia de hermanas menores o adultas mayores es ambigua, pues representan tanto una contribución en el cuidado como labores adicionales. También se puede afirmar que la mayor presencia de hermanos (mayores o menores) y hombres adultos (jóvenes o mayores) en el hogar apunta a una mayor sobrecarga de tareas domésticas.

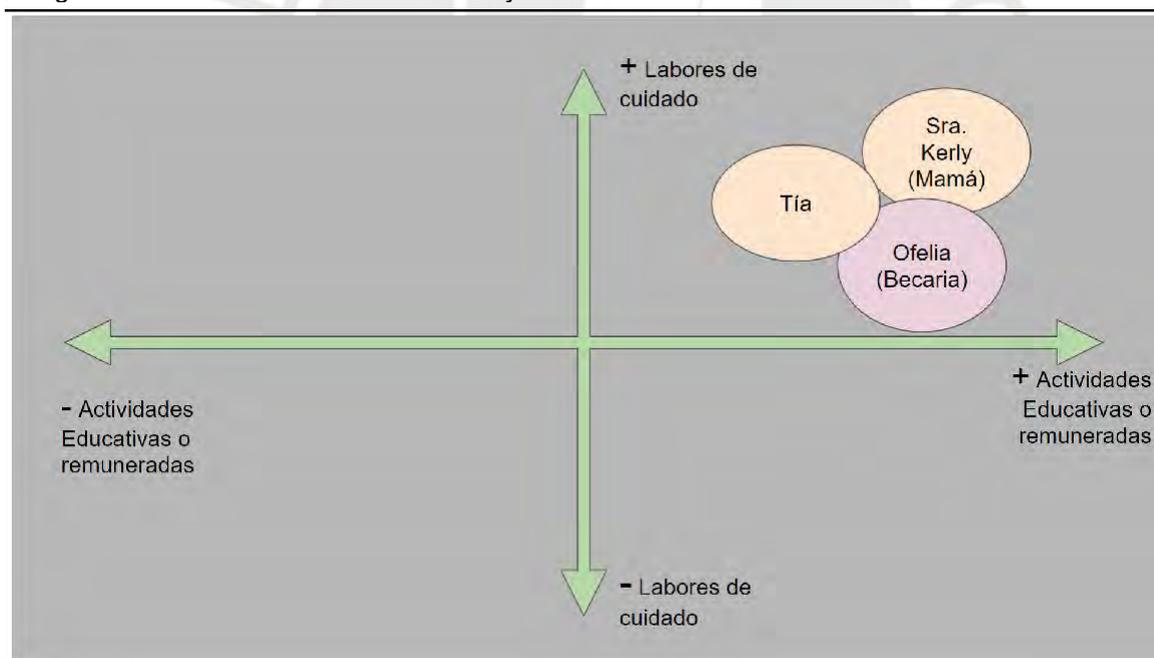
Siguiendo aquel razonamiento, un hogar solo compuesto por mujeres adultas jóvenes, sin adultos mayores ni hermanas/os menores resulta en uno de los escenarios más favorables para los estudios a distancia de las adolescentes (y, por

supuesto, también sus homólogos varones). La familia de Ofelia representa muy bien esta situación (Figura N°5). Ella vive sola con su mamá y su tía. Ambas acordaron dedicarse principalmente a las labores remuneradas (teletrabajo) y otra sobre todo a las labores del hogar (no participa en el mercado laboral). Ofelia también contribuye en algunas tareas domésticas de manera limitada. Esto le deja tiempo para estudiar francés y mantener un buen rendimiento. Precisamente, uno de los factores perturbadores de sus estudios solo aparece cuando su sobrina las visita ocasionalmente.

[E:¿cómo es que en casa te han podido apoyar para que no baje tu rendimiento o como tú dices, estés mucho mejor? ¿no?] Yo creo que, como cada uno está en su espacio y, y estamos separadas, no estamos... como ya dije, este, entrometiéndonos, por decirlo así, con las cosas de cada una. Cada uno está en su mundo y, y piensa ciertas cosas, entonces no, no se ve interrumpido por, por otra situación. (Entrevista a Ofelia, estudiante becada, 16/11/2021)

Figura N°5

Estructura de la economía doméstica de los miembros del hogar de la Becaria Ofelia según "carga total" de sus labores remuneradas y de cuidado



Nota: Esta representación es válida para el periodo del segundo año de crisis sanitaria 2021. Elaborado a partir de los testimonios de la becaria Ofelia y su madre, la Sra. Kerly.

Por otra parte, se reafirma las conclusiones de estudios sobre el cuidado en el Perú (Luque 2021; Méndez 2019) al respecto de que estos trabajos no se limitan a los miembros del hogar sino extienden sus fronteras por redes más amplias de

organización social. Para ilustrar esto se puede retomar el caso de Aranza, cuyos padres se infectaron por covid-19 de manera grave. En dicho momento, los cuidados no podían estar a cargo de la madre. Tampoco se pudo delegar a la hermana mayor como fuente de ingresos remunerados. La Sra. Paula no delegó las labores de cocina a Aranza sino que recurrió a la asociación religiosa a la que ellos pertenecen así como también a familiares residentes fuera del hogar. De esa manera, las madres que formaban parte de redes más amplias de cuidado durante la pandemia pudieron reducir la carga doméstica que llevaban sus hijas.

[E: En este periodo que estuvieron enfermos durante la pandemia. ¿Cómo se organizaron sus hijas para ayudarlos a ustedes o como ustedes mismos se pudieron cuidar?] (...) Algunas de las hermanas de la iglesia también me apoyaron, traían almuerzo en platos descartables en la puerta y mis hijitos lo recogían y comían, porque mi esposo y yo no teníamos ni hambre con todos los malestares. Así nos apoyaron las hermanas de la iglesia y mi cuñada (Entrevista a Sra. Paula, madre de familia, 11/11/2021)

[E: ¿Y Aranza siendo la mayor o su hermanita menor apoyaron en algún sentido?] Claro, como nosotros estábamos aquí encerrados mi cuñada les llamaba a ellas y entonces le esperaban al esposo de mi cuñada para recibir la bolsita. Ellos ponían la mesa, ellos se servían y entibiaban la comida, comían; una ponía la mesa y la otra botaba los descartables y lavaban los cubiertos, los platos (Entrevista a Sra. Paula, madre de familia, 11/11/2021)

#### 4.3.3 Cambios y permanencias en los cuidados por y para la familia

A modo de conclusión del capítulo 4, destaco que de la misma manera en que la estructura familiar y las redes más amplias pueden incrementar o reducir las tareas de cuidado de las becarias; sucede así con los becarios. Ya se ha desarrollado la comparación de casos de Alejandro y Salvador para describir ese fenómeno. Considero que este tipo de hallazgos se insertan en el reciente grupo de investigaciones que discuten los cambios y permanencias sobre las labores de cuidado que asumen los hombres en el hogar (Véase Eslén-Ziyya et al. 2021 y Grether 2018). A diferencia de ambos textos no tengo elementos para sostener que los fenómenos bajo los que adolescentes varones asumen más cuidados se debe a discursos igualitarios. Más bien estimo que estos procesos de reorganización de los cuidados en el hogar se producen a raíz de estructuras familiares de clase media baja con mayor cantidad de miembros masculinos. Algunos de estos hombres, sobre

todo los adolescentes, se ven obligados por los estragos económicos causados como consecuencia de la pandemia (aunque podría ser otra coyuntura equivalente) a asumir labores de cuidados que las mujeres no están disponibles para asumir (sea porque ya asumen una doble jornada o porque no son parte del hogar). Ese sería el caso de Salvador como se argumentó anteriormente y, posiblemente, suceda de manera similar con otros adolescentes en su posición.

A pesar de los cambios, como argumenta la tesis de Grether (2018) los significados de género atribuidos a las labores de cuidado en las que participan los hombres se adaptan a sus masculinidades. Ya se ha comentado la justificación de la “fuerza” como argumento para contar por qué los hombres participan más en ciertas tareas domésticas. Aunque una mirada panorámica de la organización total de los cuidados en el hogar siguen asignando a los varones las tareas menos rutinarias en la vida cotidiana (Ej.: limpiar, tender ropa) mientras que las mujeres siguen asumiendo las labores que son menos flexibles en cuanto el momento en que se realizan y absolutamente necesarias día a día (Ej.: cocinar, lavar la ropa, cuidar a los más vulnerables, socializar). De modo que la desigualdad estructural persiste.

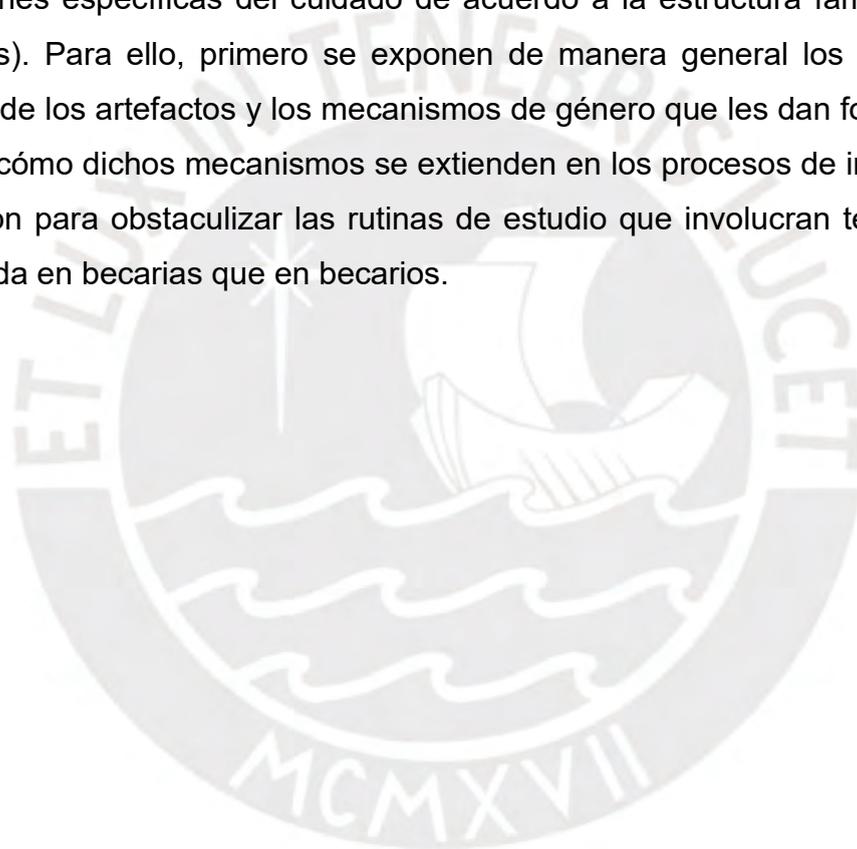
Mi papá también hace trabajos más pesados como limpiar el baño porque es un poquito pesado, demora y toma demasiado tiempo; así que si se podría decir que hace ciertas actividades domésticas, pero a comparación de nosotras, no tanto (Entrevista a Aranza, estudiante becada, 26/10/2021)

[E: Claro y en el caso de lavar la ropa ¿Quién... ¿cómo se organizan para eso?] Eh... mi mamá lava la ropa y mi papá le ayuda como a colgar la ropa y ... colgar la ropa y eso de tenderlas para que seque (Entrevista a Ruth, estudiante becada, 23/10/2021)

Acá mayormente cuando termino de comer, barro la comida que se cae al suelo por mis hermanos; también me encargo de limpiar un poco la mesa y también me pongo a trapear cuando mi mamá esta con mis hermanos (Entrevista a Dario, estudiante becado, 28/10/2021)

## Capítulo 5: Actividades escolares y el significado de artefactos en casa

La hipótesis defendida sugiere que las rutinas de uso de las tecnologías se vieron afectadas por las labores de cuidado sobre todo en cuanto se organizan en el espacio y el tiempo. En este capítulo se evalúan los significados que se le asignan a las tecnologías de acuerdo al lugar y el momento del día en que se usan. Por supuesto, estas valoraciones están incrustadas en las diferencias de género descritos en el anterior capítulo (mayor delegación de tareas domésticas a las becarias, mayor reconocimiento en las contribuciones masculinas en los cuidados y configuraciones específicas del cuidado de acuerdo a la estructura familiar y redes más amplias). Para ello, primero se exponen de manera general los procesos de apropiación de los artefactos y los mecanismos de género que les dan forma. Luego, se explican cómo dichos mecanismos se extienden en los procesos de incorporación y objetización para obstaculizar las rutinas de estudio que involucran tecnología en mayor medida en becarias que en becarios.



## 5.1 Diferencias de género en las apropiaciones pandémicas de las tecnologías educativas

En este subcapítulo se menciona la distribución de artefactos en los hogares de becarias/os. Esto posibilita explorar las dificultades que implican la menor valoración de los artefactos como posesiones de las becarias en comparación a sus pares varones. Luego, se narra los cambios en el significado de las tecnologías con la introducción de rutinas de uso educativos en el espacio doméstico. Así, se identifican las limitaciones de padres/madres para apoyar a sus hijos/hijas durante el proceso de aprendizaje y adaptación tecnológica, así como se resalta su acompañamiento “a-tecnológico”. También se señalan sus esfuerzos por implementar reglas para las rutinas de uso de los artefactos. En lo que concierne dichas reglas emergen brechas de género en las rutinas de estudio mediante tecnologías, ya que las reglas reducen el tiempo que se pueden dedicar a estos usos.

### 5.1.1 Los celulares del 2020, las computadoras del 2021

El inicio de la pandemia marca un antes y un después en la presencia de las tecnologías en la vida cotidiana. Incorporar rutinas educativas a distancia en su día a día llevó a los estudiantes a buscar artefactos con las características técnicas mínimas para esa labor. En este proceso se halla una brecha de partida entre becarias y becarios asociada a las limitaciones de los artefactos con los que contaban. Cuatro de cinco entrevistados varones tenían una computadora antes de iniciar la pandemia. Por ello, comentan que no tuvieron dificultades en cuanto a las funcionalidades del principal artefacto que usaban para acceder a clases. En palabras del becario Dario, por ejemplo, su mayor dificultad fueron solo “las distracciones y una que otra vez el internet, nada más” (Entrevista a Dario, estudiante becado, 28/10/2021). En contraste, cuatro de seis becarias entrevistadas tuvieron dicha dificultad al no contar con una computadora o laptop al iniciar las clases a distancia. Durante el 2020, varias adolescentes becarias señalaron que se les dificultó seguir las dinámicas académicas que requerían funcionalidades con los que sus celulares/tablets no contaban (Ej.: usar Jamboard, entrar a Google Classroom y a Zoom al mismo tiempo, etc.). Recién en el 2021, las becarias que no tuvieron acceso a los artefactos que les permitieran realizar las actividades escolares

propuestas consiguieron comprar o prestarse una computadora/laptop. En el siguiente fragmento de la entrevista a la becaria Ruth queda detallada la necesidad y urgencia de dichas compras:

El año pasado sí usaba solamente tablet. Pero ya a finales del año pasado ya me compraron una computadora para poder tener más funciones. Porque habían, por ejemplo, a veces nos daban links de PPT que teníamos que entrar editarlos en grupos. Y en la tablet no se podía y se trababa y habían algunas funciones que no eran disponibles. También una vez nos mandaron a una página web y por la tablet no se podía y al final lo hice pero salió bastante mal. Porque no se podía editar mucho. Entonces se veía un poco bueno... (Entrevista a Ruth, estudiante becada, 23/10/2021)

Las historias específicas de aquellos estudiantes entrevistados parecen no ser muy diferentes en el panorama más amplio de los datos brindados por la encuesta. De hecho, hay 21% más hogares de chicas becadas que chicos becados que no cuentan con ninguna computadora (Tabla N°23). Incluso en los hogares que cuentan con una y dos computadoras estas son asignadas un 17% y 25% más para el estudio de becarios que de becarias (Tabla N°24). Las entrevistas permiten comprender que las decisiones de compra de tecnologías para el hogar (o apropiación) van más allá del análisis costo-beneficio. Al igual que como sostiene Cynthia Cockburn (1996), la importancia que padres y madres en la muestra le dan a los artefactos en la vida de sus hijos/hijas no es la misma de acuerdo a su sexo. Esto es claro si se comparan las decisiones de compra de los apoderados de Ruth y Dario, citados en el párrafo anterior. Los padres del becario suelen comprar artefactos para su entretenimiento en vista de que perciben que su hijo es un aficionado a los videojuegos. En comparación, la familia de la becaria no priorizó la compra de una laptop/computadora para ella después de que esta se averió (antes de la pandemia). A pesar de que ella también hacía uso de tecnologías para jugar. Aquí se manifiesta un primer indicio para señalar cómo los significados de género han obstaculizado las actividades escolares de las becarias en mayor medida que en el caso de los becarios. El hecho de que padres/madres representan las prioridades de sus hijas lejos de las tecnologías inhibe sus posibilidades de siquiera acceder a artefactos con mayores funcionalidades.

[E: Y ¿se reúnen por videollamada algo así? ¿o no tanto?] No mucho. A veces sí... con mi amiga a veces nos conectamos y jugamos juntas (...) Eh... Roblox (Entrevista a Ruth, estudiante becada, 26/10/2021)

en cierto tiempo le digo: “hijito que te compro” – “Ya quiero esto”, me dice y le

compro eso haciendo sacrificios porque también los juegos del bendito play no son baratos (Entrevista a Sra. Claudia, madre de familia, 24/10/2021)

### 5.1.2 Antes las tecnologías eran para entretenerse

El concepto de apropiación (Silverstone y Hirsch 1996) también permite destacar que becarias/os han experimentado un quiebre abrupto en el significado que le dan a los artefactos cuando los usan en sus rutinas diarias. Antes de la pandemia, sus experiencias educativas con TIC se limitaban a realizar tareas y comunicarse con el colegio. De hecho, este no era su uso predominante. En realidad, las rutinas de uso de las tecnologías en el hogar se caracterizan más por actividades recreativas (navegar por redes sociales, jugar, explorar temas de interés). En los posteriores fragmentos Aranza y Salvador nos narran la transformación de los tipos de usos que ejercían con las TIC antes y durante la crisis sanitaria:

Aquí la verdad si veo un cambio bastante drástico, yo usaba la tecnología con fines recreativos; si bien Innova usaba una plataforma llamada "Innova Familia" más que nada como para enviar comunicados, era como nuestra agenda; pero en vez de llevarla a todos lados, estaba en la computadora o en el celular. A veces lo utilizaba para revisar los comunicados, también colgaban las tareas y era más que todo investigación; entonces, no una tan ardua sino cosas puntuales y así lo usaba hasta cierto punto, pero casi todo lo demás era recreativo, pero tampoco lo usaba demasiado por los límites de mis padres. Ahora después de la pandemia se ha vuelto, prácticamente, indispensable; más que todo para las clases por que todo el desarrollo de las clases es virtualmente (Entrevista a Aranza, estudiante becada, 26/10/2021)

Únicamente las tecnologías para mí, cuando estaba en clases presenciales eran simplemente; mi celular tenía la única finalidad de conversar con mis demás amigos por redes sociales o descargar algún videojuego en mi celular y jugarlo en mis tiempos libres; en mi computadora era con la finalidad de investigar temas que me dejaban en el colegio. Así es como yo lo veía en esos tiempos. Ahora veo que prácticamente yo dependo de mi computadora y mi celular para, ya sea para las clases, para poder estudiar, para aprender más cosas; y, no es como para que simplemente le dé un uso limitado. Ahora ese límite se ha expandido, por decirlo (Entrevista a Salvador, estudiante becado, 11/11/2021)

Aquella ausencia pre-pandemia de hábitos que sostengan rutinas educativas con las tecnologías ha tenido consecuencias negativas para los procesos de apropiación de los artefactos/servicios involucrados en las clases a distancia. En primer lugar, si la mayor dificultad en cuanto a las tecnologías educativas mencionadas por las becarias fueron las limitaciones de sus artefactos, en el caso

de los becarios fue solo el aprendizaje del uso de los mismos para estudiar. Se describe como un proceso autónomo de ensayo y error que afectó su rendimiento académico. Se puede mencionar el caso de Salvador quién no podía entregar sus tareas debido a su falta de competencias sobre las plataformas usadas por Innova Schools. En segundo lugar, a esto se suma, en el caso de varias familias entrevistadas, la incapacidad de los apoderados para apoyar a becarias/becarios en cuanto el uso educativo de la tecnología. La Sra. Gabriela, madre de Salvador, afirmó que no era necesario que ella ayude a su hijo con las tecnologías sino al contrario ya que él tiene mayores conocimientos.

En general, la dificultad que yo tuve con, cuando comenzó la pandemia, fue el tema de entregar mis tareas, y fue uno de los aspectos por los cuales yo bajé mis notas. Ya que, yo resolvía todas mis tareas y las tenía archivadas en mi computadora; sin embargo, al momento de enviarlas yo no sabía que adicional de tener que enviarlas, tenías que presionar un botón que, que decía tipo: entregarlo, o algo así, que están en el class room. Y yo únicamente lo adjuntaba, y al no entregarlo, los profesores entendían que yo no hacía ninguna tarea (Entrevista a Salvador, estudiante becado, 11/11/2021)

Para qué le voy a mentir joven, yo no sé mucho sobre tecnología. Salvador me tiene que ayudar mucho en ese sentido. Él revisa los correos que llegan a Innova porque él sabe entrar a mi correo, yo no. No le puedo apoyar con el uso de la tecnología a mi hijo porque él sabe más que uno (Entrevista a Sra. Gabriela, madre de familia, 19/11/2021)

Cuando se trata de competencias TIC relacionadas a la educación, la brecha intergeneracional entre docentes/madres/padres y estudiantes no es nueva (Elgue y Sallé 2014; Correa 2014). Aunque no se ha encontrado evidencia en estudios previos sobre dicha brecha para el caso de las relaciones padres/madres-hijos/hijas durante un programa educativo a distancia. La situación de la Sra. Gabriela y otros padres/madres entrevistados también aparecen de manera más amplia en la encuesta: más del 87% de apoderados no apoyan a sus hijos/hijas adolescentes en actividades escolares relacionadas a las tecnologías durante más de 3 horas al día (Tabla N° 25). En realidad, el apoyo o cuidado parental en actividades educativas durante la pandemia proviene en mayor medida respecto a elementos extra-tecnológicos. Así, por ejemplo, la Sra. Claudia repasa con Dario los contenidos de inglés en los que necesita ayuda. Aunque los apoyos descritos son limitados en vista de que ningún padre/madre maneja todos los cursos ni tampoco en la profundidad requerida para el nivel secundario. Como bien narra también la Sra.

Claudia sus conocimientos en matemáticas no son los más adecuados para orientar a su hijo.

Bueno, siempre le he podido ayudar en lo que inglés, inglés si le ayudo; en lo que se me hace complicado ayudarlo es en matemática, bueno, matemática nunca ha sido mi fuerte, pero... pero, sí pues. Cuando él tiene algunas dudas y matemática no puedo, trato de buscarle ayuda por otro lado, para que él pueda resolver sus ejercicios. Pero por ejemplo en inglés, en inglés si le apoyo, en ahí si yo ya le ayudo; en ahí si no tengo problemas (Entrevista a Sra. Claudia, madre de familia, 12/11/2021)

### 5.1.3 A dormir temprano que hay quehaceres mañana

Ya se ha dicho que las capacidades de los apoderados para apoyar a sus hijos/hijas en lo tecnológico y en lo educativo son reducidas. En ese sentido, los cuidados parentales respecto a las rutinas tecno-educativas de sus hijas/os se concentran en las prácticas de supervisión. El 81% de madres/padres encuestados afirman supervisar bastante o algo cómo se usan los artefactos tecnológicos en el hogar (Tabla N°26). De acuerdo con la Tabla N°27, entre sus principales objetos de supervisión se encuentran ver que asistan a clases virtuales (67,9%), cumplan con las tareas escolares (62,9%) y que tomen atención a clases virtuales (62,7%). En todos estos casos se tratan de prácticas “a-tecnológicas” en la medida en que padres/madres no recurren a ningún artefacto para realizarlas. A pesar de ello siguen conformando parte de los procesos de domesticación en tanto que se insertan en la dinámica permanente de integración de las tecnologías a las relaciones y prácticas familiares (Berker et al. 2006). Así, permanecen dentro de los límites de las preguntas de investigación planteadas por esta tesis.

Ahora bien, en las entrevistas aparecen dos modalidades de supervisión predominantes. Por un lado, existen apoderados que indican que confían en la autonomía de sus hijos/hijas ya que han demostrado ser estudiantes excelentes. No obstante, admiten que tienen puntos débiles en los que hay que ayudarles a organizarse. Este es el caso de la Sra. Paula, quién tiene que levantar a su hija Aranza todos los días dada su dificultad para hacerlo por sí misma, lo cual asegura su asistencia a tiempo. Por lo demás, ella hace sus tareas y actividades escolares sin otro tipo de apoyos tecno-educativos. Por otro lado, hay madres/padres que intervienen en mayor medida en los procesos educativos de sus hijos/hijas mediante estrategias de castigo-recompensa. Esta es la situación de la Sra. Daniela, quién es bastante sistemática en supervisar que su hijo Alejandro esté tomando

atención a clases, visitandolo recurrentemente en la habitación donde estudia. Si percibe que Alejandro se distrajo o no entrega alguna tarea le reduce su tiempo de ocio con las tecnologías. En ninguno de los dos casos ha sido clara la identificación de diferencias asociadas al género en las prácticas de supervisión de las que son objeto becarios y becarias.

Se le hace difícil levantarse por las mañanas. Entonces, de esa manera la apoyo porque ella se esfuerza mucho con las tareas, las clases, siempre entrega todo, siempre está atenta (Entrevista a Sra. Paula, madre de familia, 20/11/2021)

Siempre me estoy dando una vuelta por mi cuarto para ver si está tomando atención o no. Y si lo descubro con el celular u otras páginas ya no le dejo el fin de semana que use su computadora ni celular. Se queda castigado y yo sí lo cumplo (Entrevista a Sra. Daniela, madre de familia, 08/11/2021)

En cambio, sí se han encontrado diferencias de género en la herramienta fundamental que padres/madres tienen para supervisar a becarios/becarias: las reglas que les imponen sobre las rutinas de uso de las tecnologías. Primero, se mencionan aspectos comunes, para en los párrafos subsiguientes enfatizar en aquellas diferencias. El 95% de padres/madres tienen al menos una regla sobre el uso de la computadora/laptop que hacen sus hijas/os (Tabla N°28). La mitad del total de apoderados señala como su principal normativa en casa que becarias/os usen las tecnologías para estudiar/trabajar (51%) y que solo sean usadas hasta una hora determinada (50%). Dichas reglas responden al incremento de rutinas de uso de TIC con fines educativos en reemplazo de las relacionadas al entretenimiento, como se mencionó anteriormente. Este proceso es asumido por los padres en un intento por centrar las rutinas de uso de las TIC a lo educativo y a la vez limitar su uso para otras actividades que ocupen las energías, tiempos y espacios de becarias/os. Para legitimar estas reglamentaciones padres/madres recurren a justificaciones que distinguen el uso “prioritaria/necesaria/útil/productivo” de las TIC de la utilización “secundaria/innecesaria/inútil/improductiva”. Ciertamente, los esfuerzos mencionados corresponden tanto a procesos de domesticación de los artefactos como también de familiarización de los tiempos de aprendizaje de hijas/hijos (Edwards y Alldred 2000). En virtud de dicha sensación de responsabilidad que se atribuyen madres y padres sobre la educación de sus hijos dirigen las reglas para controlar el uso educativo de las TIC. Los fragmentos de testimonios de la Sra. Raysa y la Sra. Paula son esclarecedores al respecto:

Uhm... mayormente es eso, el tiempo. Yo lo que les pongo es el tiempo y también que... siempre les digo que deben ver cosas que sean de provecho y no perder el tiempo en cosas que no les sumen, siempre les aconsejo eso a las... bueno a las tres, incluso a la chiquita les hablo de las cosas ¿no? (Entrevista a Sra. Raysa, madre de familia, 31/10/2021)

Si, mi esposo siempre les pone las reglas claras: Que tiene que haber límites, tiene que haber prioridades (Entrevista a Sra. Paula, madre de familia, 11/11/2021)

En aquel contexto, el objetivo de padres/madres por incrementar el uso educativo de las TIC en casa se conjuga con las prioridades de las madres por delegar más labores de cuidado doméstico a sus hijas/os. De hecho, uno de los argumentos bajo los que se reglamenta a las becarias/os reduciendo su tiempo de ocio no se refiere a que solo acaben sus tareas antes de divertirse sino a que cumplan con los deberes del hogar. Así lo narra la Sra. Ana quién limita el tiempo que su hijo Alejandro puede estar con las tecnologías realizando actividades no educativas de modo que al día siguiente tenga energías para contribuir con los quehaceres domésticos. De manera similar, la Sra. Gabriela menciona que antes de cualquier uso de las tecnologías para el entretenimiento su hijo Salvador tiene que acabar las labores de limpieza de las cuáles él es el único responsable. Incluso señala cómo sus deberes domésticos sumadas a sus horarios de clases reducen su tiempo de ocio con las tecnologías.

¡Sí! El... bueno, al menos yo les he dicho a ellos: "la situación es aquí, hay una hora para que ustedes puedan ingresar y hay una hora para descansar". Entonces, a partir de que nosotros nos vamos a descansar a eso de las nueve (...) Cuando nos vamos a dormir, todos tienen que estar en su camita, nada que computadora, nada que televisión, nada que celular, nada. Y para que ¿no?, eso sí, todo apagado, todo en silencio; para descansar mejor creo yo ¿no? Y despertarse con ganas para el día siguiente hacer los trabajos o los quehaceres de la casa, eso sí (Entrevista Sra. Ana, madre de familia, 25/10/2021)

Claro, tiene que terminar; por ejemplo, en un horario determinado las tareas. De ahí, el acaba todo, tiene que limpiar, ayudar a limpiar, ordenar todo, todo tiene que quedar OK. De ahí, vengo ya a las siete y tantos de la noche y él está todavía haciendo sus cosas y entra a la Católica; o sea, él está estudiando el idioma inglés en la Católica, en la noche. O sea, él queda muy corto el horario de, cómo se podría decir, de entretenimiento largo; él no, no tiene, corto es (Entrevista Sra. Gabriela, madre de familia, 25/10/2021)

Sin embargo, es necesario resaltar que a mayor trabajo de cuidados total asumido por cada estudiante hace que sus rutinas de ocio se vean más afectadas. Aquí se refuerza la desventaja que sufren las becarias respecto a los becarios. En vista de que al asumir mayores labores de cuidados, sus rutinas de uso TIC para el ocio se reducen al máximo posible. Este es el caso de Cielo quién solo cuenta con treinta minutos programados para entretenerse con su computadora. Dicha situación, en conjunto con factores explicados en el acápite 5.2, la dispone a distraerse con otras actividades durante el tiempo de clases.

ellas primero hacen sus tareas, en... cuando terminan sus tareas, por ejemplo: Cielo hace sus clases; a ella le gusta terminar todas sus tareas, de corrido se va, termina todo y... me apoya en lo que es la limpieza de la casa. Y cuando yo lo hago ya tiene de repente un poco de tiempo de entretenimiento ¿no?, que yo mismo le doy porque, ya se quiere entretener y le calculo más o menos el tiempo de media hora; porque yo siempre le he dicho: "media hora es el tiempo máximo para entretenerse, porque parar mucho tiempo en la computadora también es dañino", a parte por la medida de vista que también ella tiene. Y la segunda también igual ¿no?, tiene su tiempo para entretenerse, para sus jueguitos o... escuchar música, ellos ya ven en que se entretienen en rato (Entrevista a Sra. Raysa, madre de familia, 21/11/2021)



## 5.2 Diferencias de género en el tiempo y espacio de los aprendizajes

En este apartado, se muestra de qué manera las rutinas de uso de las tecnologías involucradas en la educación a distancia de becarias/os se organizan en relación a los significados de género que se le atribuye al tiempo y espacio que ocupan en el hogar. Con ese propósito se discute las dimensiones apreciadas de la educación a distancia. Esto permite ubicar dificultades espaciales que reducen la participación de las becarias e interrupciones temporales que las desconcentran. Al mismo tiempo, los becarios gozan de mayor poder de separación del tiempo y espacio de estudio con las tecnologías respecto de las actividades domésticas.

### 5.2.1 ¿Se aprende igual a distancia?

Para el 94% del total encuestados, los artefactos tecnológicos fueron una solución durante la pandemia (Tabla N°29 y Tabla N°30). Los estudiantes y apoderados entrevistados estiman que sin las tecnologías no hubiese sido posible estudiar a distancia, por tanto se pudo evitar la pérdida del año escolar.

Yo definitivamente creo que la educación a distancia no es lo mismo, pero es la única forma que se encontró dadas las circunstancias y que los chicos sigan avanzando y no pierdan el año escolar (Entrevista a Sra. Raysa, madre becada, 9/11/2021)

También hay un consenso relativo en que la educación virtual les permite acceder a mayor información y reforzar los contenidos. De acuerdo, con los entrevistados ahora se pueden revisar las grabaciones de las clases si no se entendió algo o buscar información en la web con mayor fluidez que presencialmente. A pesar de estas ventajas, también el 44% del total encuestados señala que su utilidad es limitada para el aprendizaje (Tabla N°29 y Tabla N°30). Llama la atención que los becarias/os no hayan manifestado críticas a los procesos mismos de enseñanza-aprendizaje usando TIC, sino más bien el contexto físico-social que conlleva. El comentario de Ruth al respecto es que los artefactos durante las clases a distancia han contribuido a su formación pero su motivación y/o bienestar no es equiparable al que tenía en clases presenciales.

Eh... bueno yo creo que sin la tecnología no podríamos estar aprendiendo

nada y nos ha facilitado muchas cosas y... y siento que es fundamental ahorita para la educación (...) Para poder comunicarnos, con los profesores, nuestros familiares, todo (...) bueno antes, no la consideraba tan importante. O sea sí. Pero no sabía todas las utilidades que podría tener. Y bueno he aprendido más cosas. Aunque igual eso no me gusta tanto. Porque no puedo convivir mucho con mis amigos y todo eso como era en el colegio que podrías hablar con ellos. (Entrevista a Ruth, estudiante becada, 23/10/2021)

En los siguientes acápite se detalla en qué situaciones y dinámicas de estudio virtual se propician condiciones que dificultan asimilar los contenidos. Se encuentra que las tecnologías permiten la reducción de la interacción con compañeros y docentes del colegio en situaciones no pedagógicas sino también durante las dinámicas escolares. Es la organización del espacio y el tiempo doméstico lo que explica el incremento de las condiciones u oportunidades para no participar o perder la concentración. En el mismo marco, son las becarias quienes afrontan en mayor medida estas dificultades por los significados de género asociados a su incorporación y objetización de los artefactos usados para las clases a distancia.

#### 5.2.2 Por favor, hagan silencio tengo que participar

Al menos el 40% de encuestados no está de acuerdo con la afirmación: las tecnologías con las que se estudia a distancia propician nuevas relaciones entre el profesor y el estudiante (Tabla N°29 y Tabla N° 30). De hecho, 13% más de becarias que becarios consideran lo mismo ¿Por qué? De acuerdo con la encuesta, las estudiantes comparten habitación en un 19% más con sus hermanas menores en comparación a sus pares varones (Tabla N°31). En contraste, los estudiantes no comparten habitación con otros miembros del hogar en una medida similar, ni siquiera con su madre o padre. Más importante aún, las becarias usan los artefactos para estudiar en un 14% más en el comedor y en un 9% menos en sus propias habitaciones que los becarios (Tabla N°32). En ese sentido, vemos que las estudiantes cuentan con espacios menos propicios para participar en clase.

Los procesos de objetización (Silverstone y Hirsch 1996) desiguales implican mayores dificultades para el uso de los artefactos para el aprendizaje en el caso de las becarias. Para ejemplificar esto se pueden comparar los casos de Salvador y Aranza. Al iniciar las clases a distancia Salvador usaba su computadora para estudiar desde la misma habitación que su madre. Pero sus constantes

participaciones en clase le resultaban incómodas a la Sra. Gabriela por lo que decidió mudarse a otra habitación. En este caso se priorizó el espacio de estudio del becario para que pudiera seguir participando en sus sesiones sincrónicas. No se le solicitó ajustarse a las necesidades de su madre. Vale resaltar que las prácticas masculinas de usar el sonido sin considerar el bienestar de las personas que lo rodean también aparecen en la encuesta. Un 14% más de becarios que becarias sienten que se les exige ponerse audífonos para no hacer bulla (Tabla N°28).

[E: ¿se te ha presentado alguna situación en la cual de repente no te has sentido cómodo estudiando ahí en tu cuarto?] Antes de, antes de mudarme a este segundo piso, eh, mi madre y yo prácticamente vivíamos al costado, y había momentos en los cuales ella quería descansar y yo, por ejemplo, estaba en mi clase. Yo suelo participar mucho en mi clase, por lo que, a mi madre no la dejaba descansar. Hubo esas circunstancias, por eso es que ahora yo estoy viviendo prácticamente en un extremo de este segundo piso y mi madre está viviendo en el otro extremo (Entrevista a Salvador, estudiante becado, 16/11/2021)

En cambio, los esfuerzos por darle a Aranza un espacio propio de estudio son limitados. Ella comenta cómo las conversaciones con sus padres para que le otorguen un espacio en el cuarto de ellos no ha llegado a ningún acuerdo, a pesar de ser viable físicamente. Como resultado, ella tiene que “aguantar” los ruidos generados por su hermana menor, hermano menor y madre en el día a día, así como también buscar estrategias para evitarlos (Ej.: ponerse audífonos). Incluso así esto le ha hecho perder oportunidades de participación en clase, al no sentirse cómoda para activar el micrófono. No se prioriza el espacio de estudio de la becaria, sino más bien se le otorga mayor valor a otras actividades en el espacio doméstico. En breve, los miembros de las familias de las becarias no valoran el espacio de uso de las TIC, mientras que las familias de los becarios sí les otorgan un prestigio y respeto a sus procesos de objetización.

[E: ¿Consideras que en tu casa hay condiciones para que puedas estudiar en un espacio tranquilo?] No tanto, porque... no sé si se nota mucho, pero yo estudio en la sala porque mi cuarto es muy chiquito y no entra ningún escritorio allí y no es posible estudiar en mi cuarto donde es el lugar “más calmado”; de todas maneras, no llega bastante el internet así que cuando empezó todo eso de la pandemia estudiar en mi cuarto estuvo descartado (...) definitivamente no hay ambiente para un espacio tranquilo, pero si se puede... ahora si le voy a enseñar (...) en la sala y no hay una puerta que

cerrar, cuando a veces tenía que prender la cámara tenía que mostrar ahí todo cubierto o a veces había ruido regular y yo no podía participar o cosas así; también puede ser el mismo ruido que hay en mi casa, o que mis abuelitos suben y también el ruido de la calle por parte de mis vecinos que están construyendo el tercer o cuarto piso; más suena en mi cuarto pero no paro mucho ahí así que tengo que quedarme aquí aguantarme

[E: ¿qué estrategias tienes para que logres concentrarte en un ambiente no tan tranquilo ¿Cómo haces?] Pues en mi caso, como ya le mostré tengo audífonos así que muchas veces si hay demasiado ruido y es incontrolable, por decirlo así, entonces los uso porque lo normal es que escuche las clases sin estos, pero si hay mucho ruido como le menciono, me pongo los audífonos y ahí recién ya puedo atender. En otro caso, si hay demasiado ruido y mi mamá esta le digo que apague el televisor o que le baje el volumen a la radio o a mis hermanos que se vayan al fondo porque estoy en clase y eso los calma un rato.

[E: ¿dirías que te sentirías más tranquila estudiando en el cuarto de tus papás?] Si, yo estaría más tranquila, aunque mi mamá suele estar ahí; ella suele trabajar o a veces mis hermanos lo suelen utilizar, o sea lo usan otras personas y yo necesito como un lugar bastante fijo porque como le digo, paso casi todo el día desde las 8 hasta que terminen las clases y por eso no está dentro de las posibilidades, pero sí puede ser (Entrevista a Aranza, estudiante becada, 08/11/2021)

### 5.2.3 Te puedes distraer con cualquier cosa

Una segunda brecha aparece cuando se evalúa las diferencias de género en el tiempo de uso de los artefactos. De acuerdo con la encuesta un 18% más de becarias que becarios usan por más tiempo las tecnologías para estudiar (Tabla N°33), así como también un 8% menos de ellas las utilizan para el ocio (Tabla N°34). Estas brechas son consistentes con las distintas maneras en que se produce la organización del tiempo de estudio durante las clases a distancia entre becarias y becarios. Todos los entrevistados coinciden en que una desventaja fundamental para aprender durante la educación virtual es la dificultad para concentrarse debido a la exposición constante a otros estímulos tecnológicos y no tecnológicos.

En los becarios varones las principales distracciones se presentan a partir de los propios artefactos y los cuidados fuera del horario de clases. Este es el caso de Dario quién nos comenta que se les hace difícil evitar entrar a redes sociales mientras están en sesiones sincrónicas. En efecto, esto es posible debido a que las condiciones de interacción le permiten tener la cámara apagada y no ser visto por el/la docente. De acuerdo con las observaciones de su madre, esto no parece

afectar sus participaciones orales. Desde la perspectiva de Dario, tampoco hay un impacto negativo en sus aprendizajes ya que los docentes pueden volver a explicar cuando él no entiende algo. Entonces, en oposición a lo que señalaba Deborah Silvis (2019) el éxito de las prácticas de estudio “multitasking” no radica en la simultaneidad misma de aprender y entretenerse sino en la posibilidad de primero distraerse y aprender luego.

[E: ¿Cómo así te distraes?] Por ejemplo, puedo decir que algunas veces abro algunas redes sociales, me pongo a mirar y me distraigo ¿no? O sea, ya no estoy atendiendo la clase (...) a veces el profesor pregunta y uno no sabe; entonces el profesor tiene que explicar de nuevo (Entrevista a Dario, estudiante becado, 28/10/2021)

no prende cámara, pero si está en las clases ¿no?, con la cámara apagada, pero si está ahí, está ahí sentado frente a su computadora escuchando. Y... ya he conversado con los profesores por eso, porque me dicen: “¿por qué no prende la cámara?”; ellos piensan que no está ahí, pero lo que pasa es que él... este... si lo está, si está ahí, pero no... no quiere prender la cámara, pero cada vez que le han preguntado él siempre ha contestado porque está ahí pues, está sentado, está prestando atención (Entrevista a Sra. Claudia, madre de familia, 28/10/2021)

En cuanto a su participación en los cuidados, Dario atiende a su hermana menor (quién es una bebé) durante sus recesos entre curso y curso, de modo que su madre pueda cocinar el almuerzo en ese periodo de tiempo. En ese sentido, existe una separación ajustada pero rígida entre el tiempo dedicado al estudio y el que ocupa las delegaciones de cuidado que asume. La alta valoración que otorga la Sra. Claudia al tiempo de uso de TIC para el aprendizaje de Dario le posibilita obviar que la potencialidades para realizar actividades simultáneamente con los artefactos. La baja responsabilidad que siente Dario de interrumpir su tiempo de estudio para contribuir a los cuidados también lo lleva a obviar las prácticas multitasking para el aprendizaje que sí aplica entre actividades educativas y de entretenimiento. Por consiguiente, se evidencia que los significados de género implicados en los procesos de incorporación (Silverstone y Hirsch 1996) ponen en ventaja a los estudiantes varones. Ellos tuvieron condiciones más óptimas para la acumulación de conocimientos y capacidades aprendidos durante clases a distancia, debido a una ficción doméstica que les permite elegir en qué cuidados involucrarse, tal y como se sostuvo en el acápite 4.1.3.

mayormente mis clases son hasta las 11:30 y en ese tiempo mi mamá recién se pone a cocinar y yo agarro a mi hermana hasta mi siguiente clase que es de 2 a 3, por ejemplo; antes de ese tiempo también como y a veces agarro a mi hermana para que también coma de ahí hago mis clases y a veces también mi mamá también se pone a lavar platos y esas cosas (Entrevista a Dario, estudiante becado, 28/10/2021)

Si, es que mi niña la pequeña es... le ha dado mamitis y muchas veces no quiere con nadie, ella quiere caminar por todos lados agarrada de la mano, porque todavía no camina solita y no quiere que nadie la agarre. A veces estoy cocinando, las clases terminan a las 2 entonces a esa hora tengo que empezar a cocinar como loca y a veces Dario esta en clases y tampoco me puede ayudar, lo único que me queda es agarrar en un brazo y cocinar y a veces él llega después de que se levanta para ir al baño y le digo: "hijito pérame esta papa" o "pícame el pollo", pero tiene que ser algo rápido porque el también esta en clases y no le puedo quitar mucho tiempo (Entrevista a Sra. Claudia, madre de familia, 28/10/2021)

En cambio, las condiciones de incorporación de las becarias fueron altamente vulnerables a las distracciones durante el periodo de clases. Por ejemplo, Cielo narra los desafíos con los que tiene que lidiar mientras que sus hermanas menores realizan actividades escolares al mismo tiempo que ella. En su casa solo cuentan con una impresora y tienen que compartirla. Las necesidades de sus hermanas irrumpen constantemente durante de su periodo de clases. Cielo entiende esto como algo inevitable. Aunque no pierde oportunidad para reclamar a su familia en general para que eviten interrumpirla. El tiempo dedicado a los estudios y el asumido en labores de cuidado no está tan separado como en el caso de los becarios. En las becarias, la ficción doméstica que se construyen en sus hogares naturaliza su responsabilidad como cuidadoras. Asimismo, sus procesos de incorporación de TIC para estudiar no les significa a sus familiares un periodo de tiempo lo suficientemente respetable para no interrumpirla. Dicha dinámica pone a prueba sus prácticas multitasking para aprender y asumir labores de cuidados con sus hermanas de manera simultánea. No obstante, como ya se ha mencionado anteriormente la carga total de las actividades académicas y de cuidado que Cielo asumió durante las clases a distancia afectó negativamente sus calificaciones y formación escolar.

[E: ¿dirías que a veces todo este uso que hacen de la tecnología en tu casa

podría haber generado algunas pequeñas discusiones, malos entendidos entre ustedes o nunca?] Uhhh siento que siempre hay malentendidos; o sea, como que en plan de peleas entre ellas... uhhh ¡ah, ya me acordé de una! Mi hermana y yo, la del medio y bueno... yo he... constantemente... Cuando ya le toca imprimir algo, sucede que yo estoy en clases y ella tiene que usar la impresora, de la que se conecta directamente a la computadora; entonces yo tengo que abrir otras páginas y eso es bastante tedioso. Y lo mismo con mi otra hermana que siempre viene a decirme: “Oye imprímeme esto” y yo estoy en tal clase y tengo que abrir otras pestañas, imprimírselo y luego viene de nuevo y me dice: “También imprímeme esto” y así. Es algo que sucede con bastante frecuencia (Entrevista a Cielo, estudiante becada, 26/10/2021)



## 6. Conclusiones

La pregunta que orientó esta investigación fue ¿De qué manera las diferencias entre hombres y mujeres en las labores de cuidado y en los usos de las tecnologías en las familias de becarios/becarias de Innova Schools inciden en las brechas de género en las rutinas escolares a distancia durante el segundo año de pandemia? Para responder se ha argumentado, en base al análisis de las evidencias y los conceptos escogidos, que la organización social de los cuidados en el espacio-tiempo doméstico reprodujo las desigualdades de género entre hombres y mujeres en desventaja de las mujeres. Dicha organización tuvo efectos sobre las rutinas de uso de las TIC en las formas de estudio a distancia. De ese modo, la domesticación de los artefactos para actividades escolares a distancia se configuró en función a las diferencias en los significados de género que se le atribuye al tiempo y espacio en que se usaban, siendo mayor el valor que se le asigna al empleo de los varones.

En lo que concierne a la incidencia de las labores de cuidado doméstico y sus significados de género sobre la organización de las rutinas escolares a distancia se puede concluir lo siguiente:

- Con la crisis sanitaria y económica, la “doble jornada” de las madres se intensificó a la par que el tiempo en que becarios y becarias estaban en casa. Así, emergieron las condiciones y oportunidades para asignar mayores labores de cuidados a hijos e hijas. Las madres y padres naturalizaron en las becarias las tareas de cuidados como una obligación, mientras que a los becarios se les presentaba de elegir cuándo participar en ellas. Justificados en dichos significados asociados al género (o “ficción doméstica”), madres/padres delegaron más cuidados a cargo de las hijas y fue la formación escolar de ellas las que se vió más afectada.
- Como parte de la esencialización de los cuidados sobre todo en las mujeres, madres y padres se preocuparon por brindar incentivos materiales o afectivos para que sus hijos colaboraran en los quehaceres domésticos. Las becarias no fueron motivadas en el mismo sentido, solo se les exigió de manera vertical que lo hagan. A ello se sumó que madres/padres asumieron una alta responsabilidad sobre la formación educativa de sus hijas/jos (familialización)

así como también los becarios/becarias lo hicieron sobre sí mismos (individuación). Como resultado, fueron las becarias quienes asumieron una carga total de tareas académicas y domésticas mayor a los becarios, lo que redujo su tiempo de ocio y afectó negativamente su formación escolar.

- Las/os adolescentes también formularon sus propias interpretaciones sobre los cuidados asignados. Por una parte, las becarias tendieron a naturalizar su participación en los cuidados como parte de su proceso de crecimiento, una ficción doméstica que no les permitió reconocer el alto valor de su trabajo. Por otra parte, los varones naturalizaron el involucramiento en los cuidados como algo sujeto a la capacidad individual de cada uno, una ficción doméstica que les facilitó priorizar sus tiempos y espacios de estudios. No obstante, en ocasiones el significado de los cuidados como algo que depende de la capacidad individual de cada uno también fue utilizado en ocasiones por las becarias para resistir a la sobrecarga de tareas domésticas.
- Junto a la naturalización del cuidado en las mujeres, se halla que las brechas de género pueden ser más grandes dependiendo de la estructura y grado de involucramiento de los demás miembros del hogar en los cuidados. La composición de los hogares de la muestra era diversa, no solo incluía madres, hijas/os y padres sino también abuelas, abuelos, tías, tíos, primos, hermanas/os mayores y menores. Se halló que en los hogares con mayor cantidad de mujeres jóvenes y adultas se presentó una distribución más equitativa de los cuidados, forjándose así escenarios con mejores condiciones para estudiar a las becarias. En las antípodas, espacios domésticos con distribuciones más inequitativas, con mayor cantidad de hombres adultos con empleos remunerados, empujaba a los becarios a tener un mayor involucramiento en los cuidados.

Con respecto a la incidencia de los significados de género atribuidos al tiempo y espacio que las tecnologías ocupan en el hogar sobre las actividades escolares a distancia de becarias/becarios se extraen las conclusiones a continuación:

- Antes de la crisis sanitaria las/os adolescentes se apropiaron de los artefactos en casa principalmente mediante un uso de entretenimiento y/o ocio. Madres/padres naturalizaron el entretenimiento con las TIC como algo asociado más a sus hijos que a sus hijas, por lo que compraban más a los primeros computadoras con múltiples funcionalidades. Se minusvaloró que las

adolescentes también participaban en videojuegos en línea. De ese modo cuando inició la pandemia las becarias tuvieron la desventaja de contar con menos artefactos con las funcionalidades requeridas para las clases a distancia.

- Los intentos por domesticar los nuevos usos educativos de los artefactos y asumir la responsabilidad por la formación escolar de sus hijas/os (familiarización) llevó a los apoderadas/os a formular reglas. Los controles y supervisiones sobre su uso también naturalizaron diferencias entre hombres y mujeres. Por un lado, madres/padres permitieron en mayor medida una incorporación de las TIC como tiempo de ocio (Ej.: uso de redes sociales y juegos) en el caso de los becarios. Por otra lado, los apoderadas/os se esforzaron por reducir a su mínima expresión la incorporación de las TIC como tiempo de ocio en el caso de las becarias, priorizando su asignación labores de cuidado y los estudios. Dichos procesos de incorporación guiados por significados asociados al género, incidieron negativamente en la motivación para seguir estudiando con los artefactos.
- El menor reconocimiento de las tareas de cuidado de las becarias llevó a sus familias a realizar pocos esfuerzos para separar sus tiempos de estudios y los de cuidados de manera clara. Así las adolescentes sufrieron constantes interrupciones durante sus clases, de tal forma que se redujeron las condiciones óptimas para poder concentrarse en sus aprendizajes. En contraste, el mayor prestigio que asignan las familias a la formación académica de los becarios les permitió llevar procesos de incorporación de las TIC para estudiar sin interrupciones por actividades de cuidados.
- Las brechas de género también se manifestaron en los procesos de objetización de los artefactos usados en los programas educativos a distancia. En las familias de los becarios varones se priorizó otorgarles espacios silenciosos y privados que facilitaran sus participaciones sincrónicas en el aula. Su espacio de estudio con TIC fue naturalizado como intangible en comparación a los espacios de las mujeres en su hogar. Por el contrario, en las familias de becarias los procesos de objetización para estudiar con los dispositivos fueron truncados. Debido a que no se les brindó un espacio que facilitara las condiciones sonoras para participar en clase de manera fluida.

Su espacio de estudio con los artefactos se naturalizó como secundario si se le equipara con las actividades de ocio de sus co-habitantes.

En síntesis, los significados de género tanto detrás de los cuidados como de los usos de artefactos para estudiar a distancia construyeron brechas de género en desventaja para las becarias. Los significados de género han sido formulados e instrumentalizados de manera particular por madres, padres, hijas/os y otros familiares durante la pandemia. Un patrón recurrente ha sido una jerarquía doméstica bajo la cuál son madres/padres quienes impulsan principalmente los significados de género que naturalizan los cuidados en mayor medida en las becarias y priorizan la domesticación de las TIC para estudiar para los becarios. La tendencia observada es que los hijas/os aceptan tal cuál dichos procesos de responsabilización de los cuidados, individuación del estudio, incorporación y objetización de los artefactos.

Ahora bien, a partir de los mismos significados de género, la coyuntura de las clases a distancia plantearon un escenario del cuál emergieron también actos de resistencia y transformación como consecuencia no buscada. En ese sentido, regreso al argumento ya citado en el marco teórico de la presente tesis parte del pensamiento de la socióloga latinoamericana Teresita De Barbieri (1993): un enfoque de género habilita analizar las relaciones entre hombres y mujeres como el resultado de sus conflictos cotidianos (pp.152). Sin duda, de acuerdo a las condiciones sociales de existencia de las familias de becarias/os durante la pandemia dichos conflictos han tenido resultados desfavorables para las mujeres. Aún así, destaco que en el contexto crítico de los años 2020 y 2021 aparecieron también estrategias por parte de las becarias para tomar ventaja de los significados de género que sus familias legitimaban. Por una parte, esto se manifiesta en la movilización del “discurso de las capacidades individuales” como herramienta que fue aprovechada por las becarias para defender su tiempo de estudios y ocio. De manera mucho más directa, una de las estudiantes entrevistadas, Andrea comentó que a través de su participación en agrupaciones feministas sugería a sus padres distribuciones más equitativas en el cuidado. En conjunto, ambas vías avanzaron parcialmente hacia mejores condiciones de estudio a distancia. Por otra parte, en ciertas circunstancias ya se ha indicado que los becarios se han visto movilizados a involucrarse en mayor medida en los cuidados domésticos en contribución al trabajo

de sus madres. En efecto, esto parece ser sólo posible debido a la ausencia de otros miembros que compartan las tareas domésticas con ellos.

Finalmente, la presente tesis ha brindado indicios de relevancia sumamente práctica no solo para las políticas educativas a distancia sino también para las reformas necesarias que tengan por objetivo una distribución del cuidado más equitativo en el Perú. Recientemente, desde el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP) se ha creado grupo de trabajo sectorial para la creación de un Sistema Nacional de Cuidados (Resolución Ministerial N° 114-2022-MIMP)<sup>41</sup>. Se recomienda que dichas estrategias no solo consideren a las mujeres como único público objetivo sino también busquen involucrar a otros actores (tales como hijas/os, padres, etc). Por ejemplo, en un folleto de difusión la Dirección General de Igualdad de Género y No Discriminación del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables expone la labor de cuidadoras que ejercen las mujeres y se posiciona a otros actores como requeridos de cuidados (MIMP 2021)<sup>42</sup>. Sin embargo, no se menciona cómo la distribución de cuidados puede involucrar a otros actores como cuidadores o qué condiciones (buenas prácticas) llevan a ello. Tal y como el capítulo 4 muestra, la complejidad de las estructuras familiares sumadas al género producen dinámicas específicas de organización de los cuidados en los hogares. Tomar en cuenta ambas dimensiones permitirá a los tomadores de decisiones prever algunos desafíos de la implementación de las estrategias en desarrollo.

---

<sup>41</sup> Véase MIMP (2022)

<sup>42</sup> Véase MIMP (2021)

## 6.1 Limitaciones, reflexiones y miradas hacia futuras investigaciones

Una limitación para la realización del estudio se presentó en las posibilidades de análisis que ofrecía las características de la población elegida. La población de familias de becarias/os no suelen albergar a más de un(a) beneficiario(a) en su composición. Es decir, los hogares estudiados solo tenían a una o un becario. Así, fue imposible analizar en un mismo espacio doméstico la competencia por tiempo y espacio de estudio a distancia entre un chico y una chica de secundaria.

Una segunda limitación se relaciona con las herramientas de recopilación de datos empleados. Solo fue posible aplicar cuestionarios y entrevistas, que proporcionan respectivamente un punto de vista descriptivo e individual sobre las variables de interés. La aplicación de grupos focales que recogieran puntos en común y diferencias en las experiencias de las familias se dificultó por la poca disponibilidad colectiva de las/os actores. No se encontraron horarios en que más de dos o tres personas coincidieran. Becarias/os y madres/padres estaban sobrecargados de actividades extra-curriculares y trabajo (remunerado o no) respectivamente.

Una tercera limitación se asocia a la escasa literatura que se ha producido desde las ciencias sociales sobre programas educativos a distancia para escolares en contextos urbanos en el Perú y el mundo. Esto obligó a acotar los objetivos de la investigación a niveles únicamente exploratorios. Al mismo tiempo, dispuso a tender puentes desde diversas disciplinas no sociológicas y campos de la sociología para construir un modelo de análisis útil para comprender el estado de la educación, género y TIC en la coyuntura de la pandemia. Entonces, hubo la desventaja de no profundizar en ninguno de los tres enfoques usados en particular (sea género, domesticación o relaciones familia-escuela) sino brindar indicios sobre cómo se entrelazan.

Teniendo en cuenta aquellas limitaciones en la presente investigación se sugiere en futuras oportunidades se aborden familias con estructuras familiares que permitan observar en un mismo espacio doméstico la competencia por tiempo y espacio de estudio a distancia entre dos adolescentes de diferentes sexos. Así, será posible constatar los hallazgos obtenidos en la presente tesis, cuyo ejercicio fue comparar familias de una becaria y familias de un becario como casos individuales.

Asimismo, se recomienda que se priorice la aplicación de herramientas de recopilación de datos que generen demostrar relaciones de causalidad y profundizar en las experiencias comunes y diferencias. Para ello, por un lado se invita a próximos investigadoras/es a ejecutar pruebas estadísticas que establezcan correlaciones entre el tiempo dedicado a cuidados y las calificaciones de las/os estudiantes. Por otro lado, se sugiere que se consideren herramientas de grupos focales o de observación no participante para acercarse más a las prácticas de estudio a distancia y las dinámicas de género y familiares en que se enmarcan.

Para terminar, se propone a futuras investigaciones explorar si las brechas de género expuestas en este documento fueron resultado de las mismas dinámicas en colegios públicos, donde las organización de las clases a distancia tuvieron un mayor componente asincrónico ¿Qué desventajas tienen las estudiantes cuando la mayor parte de contenidos se entrega por Whatsapp?<sup>43</sup> ¿Qué ventajas ejercen los estudiantes cuando los periodos de clases son más flexibles? De igual manera, se sugiere abordar próximamente poblaciones de estudiantes de bajo rendimiento académico, cuyas familias probablemente tengan motivaciones, representaciones y prácticas muy distintas respecto al tiempo y espacio de estudio ¿Madres/padres se preocupan por imponer reglas sobre el uso educativo de las TIC? ¿Qué estrategias tienen las adolescentes para sortear dichas reglas e incrementar su tiempo de ocio? Por último, se considera necesario analizar las brechas de género en el espacio doméstico durante los programas educativos a distancia para distintos NSE al de la población de becarias/os elegida ¿Mayores ingresos monetarios de madres y padres, en familias de NSE A, lleva a tercerizar las cargas de cuidados de sus hijas? ¿Menos ingresos monetarios, en las familias de NSE D y E, conduce a las estudiantes a apelar a redes de cuidados extra-familiares como forma de crear un tiempo y espacio de estudio?

---

<sup>43</sup> Uno de los pocos antecedentes de tal aproximación aparece en un contexto sumamente diferente, en el estudio de Dahya et al. (2019) acerca de las dinámicas de chat de mensajería instantánea para apoyar la capacitación de maestros y las iniciativas de equidad de género en los campamentos de refugiados de Kenia.

## 7. Referencias bibliográficas

Adame, V., Arellano, A., Oliveros, R., y Pérez L. (2016). Contexto Digital en Perú. [Informe]. Recuperado de <https://www.bbvaresearch.com/wp-content/uploads/2016/09/Nota-Contexto-Digital-Peru-ESP.pdf>

Aibar, E. (1996). The evaluative relevance of social studies of technology. *Society for Philosophy and Technology Quarterly Electronic Journal*, 1(3/4), 85-90. Recuperado de <https://doi.org/10.5840/techne199613/49>

Alanen, L., Brooker, L., y Mayall B. (2015) *Childhood with Bourdieu*. London: Palgrave Macmillan Recuperado de <https://doi.org/10.1057/9781137384744>

Andina. Agencia Peruana de Noticias. (2021, marzo 22). Minedu: ya se ha logrado repartir el 60% de tablets en todo el país. Andina. Agencia Peruana de Noticias. Recuperado de <https://andina.pe/agencia/noticia-minedu-ya-se-ha-logrado-repartir-60-tablets-todo-pais-video-838424.aspx>

Apps, T., Beckman K., y Bennett S. (2019) Engaging with Bourdieu's theory of practice: an empirical tool for exploring school students' technology practice. *Technology, Pedagogy and Education*, 28(4), 413-423, doi: 10.1080/1475939X.2019.1657934

Arfuch, L. (2013). *Memoria y autobiografía: exploraciones en los límites*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Arroyo, B. J. (2020). El papel de las mujeres latinoamericanas en el sostenimiento socioeconómico de la región tras la crisis generada por la pandemia COVID-19. *Revista Ciencias y Humanidades*, 11(11), 13-39. Recuperado de <https://revistacienciasyhumanidades.com/index.php/home/article/view/158>

Ávila, M. B., y Abad, A. G. (2019). Redefining relations: The appropriation of new ICT by young rural women in Peru. En Larsson C. y Stark L. (Eds.), *Gendered Power and Mobile Technology* (pp. 108-124). London: Routledge.

Bai, Y., Li, H., y Liu, Y. (2021). Visualizing research trends and research theme evolution in E-learning field: 1999–2018. *Scientometrics*, 126, 1389-1414. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03760-7>

Barrantes, R., Agüero, A., y Matos, P. (2018). Understanding the ICT Use Gender Gap in Latin America. *TPRC 46: The 46th Research Conference on Communication, Information and Internet Policy 2018*. Recuperado de <https://ssrn.com/abstract=3142380>

Bauman, Z. (2012). *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México: Fondo de cultura económica.

Beckman, K., Bennett, S., y Lockyer, L. (2019). Reproduction and transformation of students' technology practice: The tale of two distinctive secondary student cases. *British Journal of Educational Technology*, 59(6), 3315-3328. doi:10.1111/bjet.12736

Berker, T., Hartmann, M., Punie, Y., y Ward K. (2006). Introduction. What is domestication?. Berker, T., Hartmann, M., y Punie, Y. (Eds.), *Domestication of media and technology*. UK: Open University Press.

Bernal Pablo, P. (2018). *La Investigación en Ciencias Sociales: Técnicas de recolección de la información*. Colombia: Universidad Piloto de Colombia.

Bidegain , N., Scuro, L., y Vaca-Trigo, I. (2020). La autonomía económica de las mujeres en tiempos de COVID-19. *Revista CEPAL-Edición Especial*, 132, 225-238. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/46833>

Bielma, V. (2018). An analysis of the Effects of Cultural Expectations and Family Obligations on Latina Women Attending College [Proyecto de investigación]. Recuperado de <https://digital.sandiego.edu/solesmalscap/37/>

Boczkowski, P., Crooks, R., Lievrouw, L., y Siles, I. (2016a). Bridging Communication Studies and Science and Technology Studies: Some Recent Developments [Borrador]. Recuperado de [https://escholarship.org/content/qt9mz1f4z0/qt9mz1f4z0\\_noSplash\\_9f8ea36e336337f630309d3e3fcbf199.pdf](https://escholarship.org/content/qt9mz1f4z0/qt9mz1f4z0_noSplash_9f8ea36e336337f630309d3e3fcbf199.pdf)

Boczkowski, P., Crooks, R., Lievrouw, L., y Siles, I. (2016b). Science, Technology, and Society Studies. *The International Encyclopedia of Communication Theory and Philosophy*, 1–9. doi: 10.1002/9781118766804.wbiect172

Brito, M. (2016). División sexual del trabajo: espacio público, espacio privado, espacio doméstico. Hortensia Moreno y Eva Alcántara (Eds.), *Conceptos clave en los estudios de género*, 1, 63-76.

Bunn, M., Bennett, A., y Burke, P. (2018). In the anytime: Flexible time structures, student experience and temporal equity in higher education. *Time & Society*, 0(0), 1-20. doi: 10.1177/0961463X18787649

Calderón, D. (2019). *Capital digital y socialización tecnológica: una aproximación bourdiana al estudio de la desigualdad digital y la estratificación social entre la juventud* (Tesis Doctoral). Recuperado de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/58013/1/T41504.pdf>

Camarero-Figuerola, M., Dueñas, J. M., y 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. Recuperado de [doi.org/10.46303/ressat.05.02.4](https://doi.org/10.46303/ressat.05.02.4)

Cancio-Bello, C. A., Ruiz, A. L. y Alarcó, G. . (2020). Autocuidado: una aproximación teórica al concepto. *Informes Psicológicos*, 20(2), 119-138.

<https://doi.org/10.18566/infpsic.v20n2a9>

Castells, M. (2000). La revolución de la tecnología de la información. En M. Castells (Ed.), *La era de la información: economía, sociedad y cultura: La Sociedad Red* (2 ed., 1, pp. 59-104). Madrid: Alianza Editorial S. A.

Castillo, K. A., y Miguez, M. P. (2016). Una mirada de género al patio de recreo en una escuela primaria. *Revista entre Maestr@s*, (16/17), 90-101. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Monica-Garcia-Contreras/publication/332158667\\_Genero\\_y\\_educacion\\_en\\_politicas\\_publicas/links/5ca3d825a6fdcc12ee8ed568/Genero-y-educacion-en-politicas-publicas.pdf#page=92](https://www.researchgate.net/profile/Monica-Garcia-Contreras/publication/332158667_Genero_y_educacion_en_politicas_publicas/links/5ca3d825a6fdcc12ee8ed568/Genero-y-educacion-en-politicas-publicas.pdf#page=92)

Castro, A. D. (2018). Participación de la mujer en las organizaciones sindicales en el Perú: estado actual, obstáculos y desafíos [Trabajo académico] . Recuperado de <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/10144>

CEPAL. (2021). La autonomía económica de las mujeres en la recuperación sostenible y con igualdad [Informe]. Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46633/5/S2000740\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46633/5/S2000740_es.pdf)

CEPAL y UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. [Informe]. Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf)

Chambers, D. (2020). Domesticating the “Smarter Than You” Home. *Gendered Agency Scripts Embedded in Smart Home Discourses*. *M&K Medien & Kommunikationswissenschaft*, 68(3), 304-317. doi: 10.5771/1615-634X-2020-3-304

Chávez, R. Y (2021, septiembre 5). La inmensa tarea de volver a las aulas en Perú. *Ojo Público*. Recuperado de <https://ojo-publico.com/3004/la-inmensa-tarea-de-volver-las-aulas-en-peru>

Ciriaco, M. (2021, agosto 30). Educación en Pandemia: ¿por qué el Perú es uno de los 5 países de Latinoamérica que aún no ha reiniciado clases presenciales. *El Comercio*. Recuperado de <https://elcomercio.pe/lima/sucesos/clases-presenciales-2021-peru-por-que-nuestro-pais-es-uno-de-los-cinco-en-latinoamerica-donde-no-se-han-reiniciado-clases-semipresenciales-coronavirus-covid-19-pandemia-ecuador-brasil-argentina-chile-ec-data-noticia/>

Cockburn, C. (1996). El circuito de la tecnología. Género, identidad y poder. Los efectos de la nueva comunicación. En R. Silverstone y E. Hirsch (Eds.), *Los efectos de la nueva comunicación: el consumo de la moderna tecnología en el hogar y en la familia*. (pp. 59-80). Barcelona: Bosch Casa Editorial S. A.

Conti-Perochena, G. (2016). *Innova Schools: el reto de una educación accesible y de alta calidad* (Tesis de maestría). Recuperada de [https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/2961/MDE\\_1613.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/2961/MDE_1613.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Contreras, F., y Rodríguez, E. (2014). Relaciones de género entre estudiantes del cuarto y quinto grado de educación secundaria y docentes en la Institución Educativa “José María Arguedas” del Distrito de Tuna Marca–Jauja (Tesis de Licenciatura). Recuperado de <https://repositorio.uncp.edu.pe/handle/20.500.12894/1004>

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. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/jcom.12067>

Cristia, J., Ibararán, P., Cueto, S., Santiago, A., y Severín, E. (2017). Technology and child development: Evidence from the one laptop per child program. *American Economic Journal: Applied Economics*, 9(3), 295-320. Recuperado de <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/app.20150385>

Cruz L., De la Paz, M., A. Merino y Galván, A. (2021). El trabajo de cuidados en México en el contexto de la pandemia de la COVID-19 [Informe]. Recuperado de <http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/handle/123456789/5225>

Dahya, N., Dryden-Peterson, S., Douhaibi D., y Arvisais O. (2019). Social support networks, instant messaging, and gender equity in refugee education. *Information, Communication & Society*, 22 (6), 774-790. doi: 10.1080/1369118X.2019.157544

De Barbieri, T. (1993). Sobre la categoría género: una introducción teórico-metodológica. *Debates en sociología*, (18), 145-169. Recuperado de <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/115280>

Defensoría del Pueblo. (2019). El impacto económico del trabajo doméstico no remunerado y de cuidados en el desarrollo de las mujeres [Informe]. Recuperado de <http://repositorio.dpe.gob.ec/handle/39000/2447?mode=simple>

Defensoría del Pueblo. (2020). La educación frente a la emergencia sanitaria brechas de educación frente a la emergencia sanitaria brechas del servicio educativo público y privado que afectan una educación a distancia accesible y de calidad [Informe]. Recuperado de <https://www.gob.pe/institucion/defensoria-del-pueblo/informes-publicaciones/1110738-serie-informes-especiales-n-027-2020-dp-la-educacion-frente-a-la-emergencia-sanitaria>

Defensoría del Pueblo. (2021, febrero 9). Defensoría del Pueblo: sector educación debe supervisar educación a distancia a cargo de colegios privados. Recuperado de <https://www.defensoria.gob.pe/defensoria-del-pueblo-sector-educacion-debe-supervisar-educacion-a-distancia-a-cargo-de-colegios-privados/>

De la Puente, C. (2018). Estadística descriptiva e inferencial. España: IDT  
Recuperado de [https://d1wqxts1xzle7.cloudfront.net/57894581/Estadistica\\_descriptiva\\_e\\_inferencial\\_-\\_Carlos\\_De\\_La\\_Puente\\_Viedma-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1652932718&Signature=ACa-SBfpp1JwMleJDMSp5uTf8mYFCpPMDf3Cz8o3VEZWsaeyl40vIO0u28u06DntBY3tDqruXSUafnxOolznGajak9HVQLQx4uSEvHBkOkopg1tKsPHQYCpl~0d](https://d1wqxts1xzle7.cloudfront.net/57894581/Estadistica_descriptiva_e_inferencial_-_Carlos_De_La_Puente_Viedma-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1652932718&Signature=ACa-SBfpp1JwMleJDMSp5uTf8mYFCpPMDf3Cz8o3VEZWsaeyl40vIO0u28u06DntBY3tDqruXSUafnxOolznGajak9HVQLQx4uSEvHBkOkopg1tKsPHQYCpl~0d)

O5AobUseW8g5heuf9RS9aCTZ7wsP5sW3O2VoStCUhCj6D-I5bLNOiEq6BNHxZh SxUkPeKtZ8DWEbNc~zVHBYTeIG9UcBce7F5r5VQ80ZJBUXQXcS7On-yXgE60IAa CG9wJ7F-KHaHkqVEOpH6s9O4qbLgCTzCJChIEMPq678BxYS7dWaPFGHRA6cfv BSC8H8a9hs0bUZ3PvCtsv5xA2e8ohXXw &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV 4ZA

Delfino, A., y Logiodice, L. (2022). Tiempo, trabajo y familia. La crítica feminista a la Nueva Economía Doméstica. Trabajo y sociedad. Sociología del trabajo- Estudios culturales- Narrativas sociológicas y literarias, 23 (38), 583-600. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1514-68712022000100583&script=sci\\_abstr&tlng=pt](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1514-68712022000100583&script=sci_abstr&tlng=pt)

Diario Chimbote. (2021, abril 6). No a clases presenciales. Diario Chimbote. Recuperado de <https://diariodechimbote.com/2021/04/06/no-a-clases-presenciales/>

Díaz, A. V. (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 (Tesis de licenciatura). Recuperado de <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/18910>

DiPasquale, J., y 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), 1-25. Recuperado de <https://www.learntechlib.org/p/183614/>

Edwards, R., y 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. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/713655358>

Eisenbach B. y Greathouse P. (2018). The Online Classroom Resources for Effective Middle Level Virtual Education. USA: Information Age Publishing Inc.

El Comercio. (2021, febrero 19). Educación ante la pandemia: Conectividad en regiones y acceso a equipos limitan programa "Aprendo en casa". El Comercio. Recuperado de <https://elcomercio.pe/economia/peru/educacion-ante-la-pandemia-conectividad-en-regiones-y-acceso-a-equipos-limitan-programa-aprendo-en-casa-noticia/>

El Comercio. (2016, enero 19). Yzusqui: «El Perú no puede tener un solo modelo educativo». El gerente general de Innova Schools comparte su visión de la educación local así como su meta de tener 100 colegios al 2025. El Comercio. Recuperado de <https://www.innovaschools.edu.pe/blog/innova-schools-la-pasion-mas-grande-de-Jesus-yzusqui/>

Elgue, M., y Sallé, M. C. (2014). Las TIC en la enseñanza. Un estudio de casos desde el enfoque biográfico-narrativo. Educar, 50 (1), 83-101. Recuperado de <https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/150>

El Peruano. (2022, enero 19). Decreto Supremo que crea la Comisión Multisectorial para el retorno a clases 2022 y para el inicio de cada año escolar. Decreto Supremo N° 002-2022-MINEDU [Norma Legal]. Recuperado de <https://busquedas.elperuano.pe/download/url/decreto-supremo-que-crea-la-comision-multisectorial-para-el-decreto-supremo-n-002-2022-minedu-2031732-1>

El Peruano. (2022, marzo 21). Vuelven a las aulas más de un millón de estudiantes Número equivale al 20% del total de la población estudiantil del país. El Peruano. Recuperado de <https://elperuano.pe/noticia/141719-vuelven-a-las-aulas-mas-de-un-millon-de-estudiantes>

Eslén-Ziya, H., Fişek, G. O., y Boratav, H. B. (2021). Everyday gendered performances at home: Masculine domesticity?. *Social Sciences & Humanities Open*, 3(1), 1-7. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100112>

Espinoza, M. A. (2020). Representaciones sociales acerca del trabajo doméstico infantil en adultas y niñas trabajadoras del hogar en Lima Metropolitana (Tesis de licenciatura). Recuperado de <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/18459>

Exitosa. Corporación Universal (2021, julio 2016). Anapef se opone al retorno de clases presenciales para inicios del 2022. Exitosa. Recuperado de <https://exitosanoticias.pe/v1/anapef-se-opone-al-retorno-de-clases-presenciales-para-inicios-del-2022/>

Fehrman, S., y Watson, S. L. (2020). A Systematic Review of Asynchronous Online Discussions in Online Higher Education. *American Journal of Distance Education*, 1-14. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/08923647.2020.1858705>

Fernández, M. (2010). Tradición y estudios actuales de sociología de la comunicación. *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, (11), 139-157. Recuperado de <https://www.revistabarataria.es/web/index.php/rb/article/view/156>

Fraser, N. (2019). Las contradicciones del capital y los cuidados. Pérez (Ed.), *La economía del cuidado, mujeres y desarrollo: perspectivas desde el mundo y América Latina* (pp. 69-91). Lima: Universidad del Pacífico.

Fundación País Digital. (2017). Uso de internet en Chile. La otra brecha que nos divide [Informe]. Recuperado de <https://dg6223fhel5c2.cloudfront.net/PD/wp-content/uploads/2017/08/FPD-Estudio-Uso-de-Internet-en-Chile-2017-La-otra-brecha-que-nos-divide.pdf>

García, L. (2018) Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 21(1), 9-22. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.19683>

Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society. Outline of the theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press.

Goffman, E. (1963). *Behavior in Public Places. Notes on the social organization Gatherings*. Nueva York: The Free Press.

Grether, S. T. (2018). "How is it Gonna Get Done?": Analyzing Men's Perspectives on the Household Division of Labor (Tesis doctoral). Recuperado de <https://repository.lib.ncsu.edu/bitstream/handle/1840.20/35325/etd.pdf?sequence=1>

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*, 1(12), 89-122. doi: 10.3426/rpie.12.2020\_4

Guevara, R. (2021). ¿Quién conoce? ¿Quién aplica?: aproximaciones hacia la construcción de las diferencias entre adolescentes hombres y mujeres en el uso de las TIC (un estudio de caso) (Tesis de licenciatura). Recuperada de <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/17978>

Halcomb, E. J., y Hickman, L. (2015). *Mixed methods research*. Faculty of Science, Medicine and Health [Borrador]. Recuperado de <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=3676&context=smhpapers>

Huppert, L. A., Hsiao, E. C., Cho, K. C., Marquez, C., Chaudhry, R. I., Frank, J., ... y Babik, J. M. (2021). Virtual interviews at graduate medical education training programs: determining evidence-based best practices. *Academic Medicine*, 96(8), 1137-1145. Recuperado de <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000003868>

INEC. (2019). *Encuesta Nacional Multipropósito de Hogares (Seguimiento al Plan Nacional de Desarrollo)* [Presentación]. Recuperado de [https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Multiproposito/2019/2019\\_12\\_Resultados\\_Multiproposito.pdf](https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Multiproposito/2019/2019_12_Resultados_Multiproposito.pdf)

INEI. (2010). *Microdatos. Encuesta Nacional de Hogares Metodología Actualizada. Año 2010. Anual (Ene-Dic)* [Base de datos]. Recuperado de <http://iinei.inei.gob.pe/microdatos/>

INEI. (2011). *Encuesta Nacional de Uso del Tiempo. 2010. Principales Resultados* [Informe]. Recuperado de [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib0960/Libro.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib0960/Libro.pdf)

INEI. (2015). *Microdatos. Encuesta Nacional de Hogares Metodología Actualizada. Año 2015. Anual (Ene-Dic)* [Base de datos]. Recuperado de <http://iinei.inei.gob.pe/microdatos/>

INEI. (2017). Capítulo 1: Aspectos Metodológicos. INEI (Ed.), Perú: Tipo y ciclo de vida de los hogares: Censos Nacionales 2017 XII, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas (pp. 19-27). Recuperado de [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1711/](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1711/)

INEI. (2019). *Microdatos. Encuesta Nacional de Hogares Metodología Actualizada.*

Año 2019. Anual (Ene-Dic) [Base de datos]. Recuperado de <http://inei.inei.gob.pe/microdatos/>

INEI. (2020a). Estado de la niñez y adolescencia. Trimestre: Abril-Mayo-Junio 2020 [Informe]. Recuperado de [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/03-informe-tecnico-n03\\_ninez-y-adolescencia-abr-may-jun2020.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/03-informe-tecnico-n03_ninez-y-adolescencia-abr-may-jun2020.pdf)

INEI. (2020b). Estado de la niñez y adolescencia. Trimestre: Julio-Agosto-Septiembre 2020 [Informe]. Recuperado de <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/04-informe-tecnico-ninez-y-adolescencia-jul-ago-set-2020.pdf>

INEI. (2020c). Estado de la niñez y adolescencia. Trimestre: Octubre-Noviembre-Diciembre 2020 [Informe]. Recuperado de <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/informe-tecnico-ninez-y-adolescencia.pdf>

INEI. (2020d). Microdatos. Encuesta Nacional de Hogares Metodología Actualizada. Año 2020. Anual (Ene-Dic) [Base de datos]. Recuperado de <http://inei.inei.gob.pe/microdatos/>

INEI. (2021a). Estadísticas de las Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. Trimestre: Enero-Febrero-Marzo 2021 [Informe]. Recuperado de <http://inei.inei.gob.pe/microdatos/>

INEI. (2021b). Estado de la niñez y adolescencia. Trimestre: Enero-Febrero-Marzo 2021 [Informe]. Recuperado de <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/02-informe-tecnico-ninez-y-adolescencia-ene-feb-mar-2021.pdf>

INEI. (2021c). Estado de la niñez y adolescencia. Trimestre: Abril-Mayo-Junio 2021 [Informe]. Recuperado de <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/03-informe-tecnico-ninez-y-adolescencia-abr-may-jun-2021.pdf>

INEI. (2021d). Estado de la niñez y adolescencia. Trimestre: Julio-Agosto-Septiembre 2021 [Informe]. Recuperado de <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/04-informe-tecnico-ninez-y-adolescencia-jul-ago-set-2021.pdf>

INEI. (2021e). Estado de la niñez y adolescencia. Trimestre: Octubre-Noviembre-Diciembre 2021 [Informe]. Recuperado de <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/01-informe-tecnico-ninez-y-adolescencia-oct-nov-dic-2021.pdf>

INEI. (2021f). Microdatos. Encuesta Nacional de Hogares Metodología Actualizada. Año 2021. Anual (Ene-Dic) [Base de datos]. Recuperado de

<http://inei.inei.gob.pe/microdatos/>

INEI. (2022a). Estadísticas con Enfoque de Género. Trimestre: Octubre-Noviembre-Diciembre 2021 [Informe]. Recuperado de <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/01-informe-tecnico-enfoque-de-genero-oct-nov-dic-2021.pdf>

INEI. (2022b). Estadísticas de las Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. Trimestre: Octubre-Noviembre-Diciembre 2021 [Informe]. Recuperado de <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/01-informe-tecnico-tic-iv-trimestre-2021.pdf>

INEI. (2022c). Perú: Comportamiento de los indicadores de mercado laboral a nivel nacional. Trimestre: Octubre-Noviembre-Diciembre 2021. Año : 2021 (Enero – Diciembre) [Informe]. Recuperado de <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/01-informe-tecnico-empleo-nacional-oct-nov-dic-2021.pdf>

Instituto de Opinión Pública. (2010). Encuesta de opinión en Lima Metropolitana Febrero 2010. Mujer y Género [Ficha de Cuestionario]. Recuperado de <https://datos.pucp.edu.pe/dataset.xhtml?persistentId=hdl:20.500.12534/IMUIFZ>

Jayakumar, N., Brunckhorst, O., Dasgupta, P., Khan, M. S., y Ahmed, K. (2015). e-Learning in surgical education: a systematic review. *Journal of surgical education*, 72(6), 1145-1157. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1931720415001397>

Jones, R. E., y Abdelfattah, K. R. (2020). Virtual interviews in the era of COVID-19: a primer for applicants. *Journal of surgical education*, 77(4), 733-734. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2020.03.020>

Leavy, P. (2017). *Mixed Methods Research Design*. Leavy (Ed.), *Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches* (pp. 164-190). London: Guilford Press.

Livingstone, S. (1996). El significado de las tecnologías domésticas. Un análisis del constructo personal de las relaciones familiares respecto del género. En R. Silverstone y E. Hirsch (Eds.), *Los efectos de la nueva comunicación: el consumo de la moderna tecnología en el hogar y en la familia* (pp. 169-192). Barcelona: Bosch Casa Editorial S. A.

Lopez, M. M. (2015). ¿Estás ahí? Representación y copresencia en mundos virtuales. *Dixit*, (22), 4-20. Recuperado de <https://doi.org/10.22235/d.v0i22.378>

Lupač, P. (2018). *Beyond the digital divide: Contextualizing the information society*. Bingley: Emerald Group Publishing.

Luque, M. (2021). Espacio doméstico, privado y público en las mujeres de los sectores populares de Lima. *Scientia*, 22(22), 125-137. doi:

<https://doi.org/10.31381/scientia.v22i22>

Martín-García, A. V. (2020). Blended learning: convergence between technology and pedagogy. Springer International Publishing. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/978-3-030-45781-5>

Martínez, P. D., y Olea, F. M. (2021). Voces desde Latinoamérica: adolescentes ante la pandemia por COVID19. Revista sobre la infancia y la adolescencia, (20), 78-95. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/reinad/article/view/14192>

Mena, L. (2018). La muestra cualitativa en la práctica: una propuesta. Revista Eixo, 8(3), 4-15. doi: <https://doi.org/10.19123/eixo.v8i3.646>

Méndez, A. P. (2019). Cuidados encerrados: organización social del cuidado infantil en una prisión femenina de Lima (Tesis de licenciatura). Recuperada de <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/15545>

Mendez-Luck, C. A., Applewhite, S. R., Lara, V. E., y Toyokawa, N. (2016). The concept of familism in the lived experiences of Mexican-origin caregivers. Journal of Marriage and Family, 78(3), 813-829. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/jomf.12300>

Migues, D. F. (2015). Educación familiar en tiempo de pantallas: Estrategias educativas y domesticación tecnológica en hogares y familias de Guadalajara y Zapopan (Jalisco) (Tesis doctoral). Recuperada de <http://www.amidi.org/wp-content/uploads/2019/07/EDUCAR-EN-TIEMPO-DE-PANTALLAS-TESIS-DOCTORAL-DARWIN-FRANCO.pdf>

MIMP. (2021). Hacia un Sistema Nacional de Cuidados con enfoque de género [Folleto]. Recuperado en <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2563583/Cartilla%20Cuidados%2023NOV2021.pdf.pdf>

MIMP. (2022). Resolución Ministerial N° 114-2022-MIMP [Documento normativo]. Recuperado de <https://www.gob.pe/institucion/mimp/normas-legales/2945000-114-2022-mimp>

MINEDU. (2016). Currículo Nacional de Educación Básica Regular [Documento normativo]. Recuperado de <http://drec.minedu.gob.pe/curriculo/>

MINEDU. (2020a). ESCALE - Unidad de Estadística Educativa. Aprendo en Casa. Hábitos de Uso. [Presentación]. Recuperado de <http://escale.minedu.gob.pe/>

MINEDU. (2020b). Resolución Ministerial N° 160-2020-MINEDU [Documento normativo]. Recuperado de <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/466108-160-2020-minedu>

MINEDU. (2021a). Resolución Ministerial N° 199-2021-MINEDU [Documento normativo]. Recuperado de <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/1925856-199-2021-minedu>

MINEDU. (2021b). Resolución Ministerial N° 245-2021-MINEDU [Documento normativo]. Recuperado de <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2013430-245-2021-minedu>

MINEDU. (2022a). ESCALE - Unidad de Estadística Educativa. Indicadores. Censo Educativo del Ministerio de Educación. Año 2000-2015. [Base de datos]. Recuperado de <http://escale.minedu.gob.pe/ueetendencias20002015>

MINEDU. (2022b). ESCALE - Unidad de Estadística Educativa. Indicadores. Censo Educativo del Ministerio de Educación. Año 2016-2021. [Base de datos]. Recuperado de <http://escale.minedu.gob.pe/ueetendencias2016>

MINSA. (2022). Vacuna COVID-19 en el Perú. Última actualización: jueves, 05 de mayo de 2022 - 12:08:22 [Reporte]. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1alk5bHgs0nHOW--ehQuC14hMS7JWws-P/view>

Neville, S. (2019). The Domestication of Voice Activated-Technology & EavesMining: Surveillance, Privacy and Gender Relations at Home (Tesis de maestría). Recuperado de <https://yorkspace.library.yorku.ca/xmlui/handle/10315/36841>

Newman, I., y Houchins, D. E. (2018). Conceptualizing mixed methods questions in special education research. *Research in the Schools*, 25(2), 23-33.

Noticias Trujillo. (2020, junio 27). Profesores se oponen a reinicio de clases presenciales de forma gradual. Noticias Trujillo. Recuperado de <https://noticiastrujillo.pe/profesores-se-oponen-a-reinicio-de-clases-presenciales-de-forma-gradual/>

Núñez Y. (2019). Los estudiantes de bachillerato en Jalisco: desarrollo de aprendizajes y domesticación tecnológica del teléfono celular dentro y fuera del ámbito escolar (Tesis doctoral). Recuperada de <https://riudg.udg.mx/bitstream/20.500.12104/82305/1/DCUCSH10052FT.pdf>

Ñopo, H. (2021). Trabajos en el Perú, dentro y fuera de casa, remunerados y no remunerados. En L. Pérez., T. Lavado, J. Velazco, J. Velazco, S. Osorio, H. Ñopo, A. Alayza, G. Vásquez. (Eds.), *Tiempos de cuidados, desigualdades, economía feminista y trabajo de cuidados en el Perú. Aportes para transformar un sistema en crisis* (71-90). Lima: Oxfam. Recuperado de <https://peru.oxfam.org/tempos-de-cuidados>

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. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/rap/a/VRzz7XgfmWcbGHPy6K7CdXP/?format=pdf&lang=pt>

ONU Mujeres y UNICEF. (2020). Encuesta sobre niñez, género y uso del tiempo en el marco de la emergencia sanitaria en Uruguay. Principales Resultados. Mayo 2020 [Informe]. Recuperado de

<https://lac.unwomen.org/es/digiteca/publicaciones/2020/06/encuesta-ninez-genero-y-uso-de-tiempo-uruguay>

Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 2(19), 93-110. doi: 10.17163/soph.n19.2015.04

Paechter, C. (2002). *Educating the other: Gender, power and schooling*. London: Routledge. Recuperado de <https://doi.org/10.4324/9780203486818>

Palomino, R. O., y Saavedra, H. A. (2020). Marco analítico sobre el proceso estratégico aplicable al fundraising de organizaciones no gubernamentales de desarrollo (ONGD) locales orientadas a la educación en Lima Metropolitana [Trabajo de Investigación]. Recuperado de <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/20389>

Peil, C., y Röser, J. (2014). The meaning of home in the context of digitization, mobilization and mediatization. Hepp, A., Krotz, F. (Eds.), *Mediatized worlds* (pp. 233-249). London: Palgrave Macmillan. Recuperado de [https://doi.org/10.1057/9781137300355\\_14](https://doi.org/10.1057/9781137300355_14)

Pérez, L. (2021). Los cuidados en los tiempos de coronavirus y más allá: Mujeres peruanas, trabajo doméstico, dilemas, y soluciones. L. Pérez., T. Lavado, J. Velazco, J. Velazco, S. Osorio, H. Ñopo, A. Alayza, G. Vásquez. (Eds.), *Tiempos de cuidados, desigualdades, economía feminista y trabajo de cuidados en el Perú. Aportes para transformar un sistema en crisis* (19-42). Recuperado de <https://peru.oxfam.org/tempos-de-cuidados>

Pérez, L. y Freier, L. (2020). Family Bonds: Kinship Reciprocity, Female Teenage Trafficking and Domestic Labor Exploitation in Peru. *Journal of Human Trafficking*, (1), (pp. 1-15). doi: 10.1080/23322705.2020.1842638

Picciano, A. G. (2021). Theories and frameworks for online education: Seeking an integrated model. *Online Learning*, 21(3), 166-190. doi: 10.24059/olj.v21i3.1225

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. Recuperado de [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/58560214/Dialnet-LasTeoriasClasicasDeLaComunicacion-2475596-libre.pdf?1551809206=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDialnet\\_LasTeoriasClasicasDeLaComunicaci.pdf&Expires=1652844332&Signature=AgYx3lj2TVrH~E9Jo0KVWsjJsGMqZ5G38A80ag4owKcwE5BM~8HG-LBgpN~pkqLYT4FlazSpLcoAWo2vLLCAtSg-70A1B-PvdOkYYhQUYYTYFLFZ8shDZ ZTKG2D2ZhWqoDj9rbxeTsKS7rkA-7RjC5-h7yoXb0t2j1Col9CRhSzjfhLeq~aliUSTjyCLn456fB2Ywhs4hqHKV3NXHgE8NxZyHJ1VNc975IZIuUzKXLocDpqNmCLEehw2Y3OcaLYfHwqG~NO7kcvkNqffK4wzUe36zphelnc41T0f18Pe~vuShMaurCyEygdIBsYG OuqFlnhZrT2FJdkmhidwKJPfAw\\_\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/58560214/Dialnet-LasTeoriasClasicasDeLaComunicacion-2475596-libre.pdf?1551809206=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDialnet_LasTeoriasClasicasDeLaComunicaci.pdf&Expires=1652844332&Signature=AgYx3lj2TVrH~E9Jo0KVWsjJsGMqZ5G38A80ag4owKcwE5BM~8HG-LBgpN~pkqLYT4FlazSpLcoAWo2vLLCAtSg-70A1B-PvdOkYYhQUYYTYFLFZ8shDZ ZTKG2D2ZhWqoDj9rbxeTsKS7rkA-7RjC5-h7yoXb0t2j1Col9CRhSzjfhLeq~aliUSTjyCLn456fB2Ywhs4hqHKV3NXHgE8NxZyHJ1VNc975IZIuUzKXLocDpqNmCLEehw2Y3OcaLYfHwqG~NO7kcvkNqffK4wzUe36zphelnc41T0f18Pe~vuShMaurCyEygdIBsYG OuqFlnhZrT2FJdkmhidwKJPfAw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

Pizarro, S. (2020). Las Relaciones Internacionales desde los feminismos descoloniales. Una propuesta dialógica hacia una economía feminista descolonial,

Relaciones Internacionales. Grupo de Estudios de Relaciones Internacionales Universidad Autónoma de Madrid, (44), pp. 147-164. doi: <http://doi.org/10.15366/relacionesinternacionales2020.44.008>

Plan Internacional. (2021, junio 23). 5 datos sobre la brecha de género en la educación del Perú que debes conocer. Recuperado de <https://www.planinternational.org.pe/blog/5-datos-sobre-la-brecha-de-genero-en-la-educacion-del-peru-que-debes-conocer>

Poma, 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 (Tesis de licenciatura). Recuperado de <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/18692>

Presidencia del Consejo de Ministros. (2022, abril 20). Ejecutivo aprobó ampliar el aforo al 100% de las aulas de las instituciones educativas [Comunicado de prensa]. Recuperado de <https://www.gob.pe/institucion/pcm/noticias/601170-ejecutivo-aprobo-ampliar-el-aforo-al-100-de-las-aulas-de-las-instituciones-educativas>

Presidencia del Consejo de Ministros. (2020, marzo 15). Decreto Supremo que declara Estado de Emergencia Nacional por las graves circunstancias que afectan la vida de la Nación a consecuencia del brote del COVID-19. Decreto Supremo N° 044-2020-PCM [Norma Legal]. Recuperado de <https://busquedas.elperuano.pe/download/url/decreto-supremo-que-declara-estado-de-emergencia-nacional-po-decreto-supremo-n-044-2020-pcm-1864948-2>

Presidencia del Consejo de Ministros. (2020, junio 26). Decreto Supremo que establece las medidas que debe observar la ciudadanía en la Nueva Convivencia Social y prorroga el Estado de Emergencia Nacional por las graves circunstancias que afectan la vida de la Nación a consecuencia del COVID-19. Decreto Supremo N° 116-2020-PCM [Norma Legal]. Recuperado de <https://www.gob.pe/institucion/pcm/normas-legales/738529-116-2020-pcm>

Punch, K. F. (2013). Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches. London: SAGE Publications

Qvortrup, J., Corsaro, W. A., Honig, M. S., y Valentine, G. (2009). The Palgrave handbook of childhood studies. London: Palgrave Macmillan. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/978-0-230-27468-6>

Ramírez, A. y Román, A. (S.f.). ¿El mito sigue vivo? la construcción de la nueva sociedad peruana desde la educación [Presentación]. Recuperado de <https://docplayer.es/48446401-El-mito-sigue-vivo-la-construccion-de-la-nueva-sociedad-peruana-desde-la-educacion-alejandra-ramirez-andrea-roman-alfaro.html>

Ramirez, J. J., Garcia, G. A., y Hudson, L. T. (2019). Mothers' influences on Latino collegians: understanding Latinx mother-son pedagogies. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 33(10), 1022-1041. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/09518398.2019.1702231>

Redacción EC. (2021, junio 19). El curso que busca reducir la brecha de género en las carreras TIC. El Comercio. Recuperado de <https://elcomercio.pe/somos/orientacion-vocacional/tecnologia-el-curso-que-busca-reducir-la-brecha-de-genero-en-las-carreras-tic-mujeres-pucp-amazon-web-services-banco-interamericano-de-desarrollo-noticia/>

Redacción Gestión. (2017, junio 13). Innova Schools llegará a 50 colegios y 40,000 estudiantes en el 2018. Gestión. Recuperado de <https://gestion.pe/tendencias/innova-schools-llegara-50-colegios-40-000-estudiantes-2018-137228-noticia/>

Redacción Gestión. (2021, septiembre 23). MINSA recomienda no adelantar el retorno a clases presenciales para este año y aplazarlo al 2022. Gestión. Recuperado de <https://gestion.pe/peru/minsa-recomienda-no-adelantar-el-retorno-a-clases-presenciales-para-este-ano-y-aplazarlo-al-2022-nndc-noticia/>

Redacción RPP. (2021, octubre 28). Defensoría: "El regreso a clases semipresenciales debe ser obligatorio desde marzo". RPP Noticias. Recuperado de <https://rpp.pe/peru/actualidad/defensoria-el-regreso-a-clases-semipresenciales-debe-ser-obligatorio-desde-marzo-noticia-1366109>

Rentería, J. M. (2015). Elementos para una cuenta satélite del trabajo no remunerado de los hogares en Perú [Documento de trabajo]. Lima: Departamento de Economía, PUCP. Recuperado de <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/52498>

Rincón P. (2015). Teléfonos celulares y adolescentes: universos simbólicos en construcción (Tesis de maestría). Recuperado de <http://repositorio.ciesas.edu.mx/bitstream/handle/123456789/354/M655.pdf?sequence=1>

Rincón, P. (2019). Del teléfono al móvil. Continuidades y discontinuidades en las prácticas comunicativas y en la organización de la vida cotidiana en la Ciudad de México (Tesis doctoral). Recuperada de <https://ciesas.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1015/928>

Risman, B. J. (2018). Gender as a social structure. En Risman, B., Froyum, C., Scarborough, W. (Eds.), *Handbook of the Sociology of Gender* (pp. 19-43). Recuperado de [https://doi.org/10.1007/978-3-319-76333-0\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-76333-0_2).

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. Recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/185485>

Rodrigues, H., Almeida, F., Figueiredo, V., y Lopes, S. L. (2019). Tracking e-learning through published papers: A systematic review. *Computers & Education*, 136, 87-98. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131519300715>

Rodriguez-Lincoln, R. A. (2014). The effects of the cultural concepts of familismo and the good daughter dilemma on the Latina college experience (Tesis de maestría). Recuperado de <https://scholarworks.calstate.edu/downloads/4q77fs211>

Rojas-Navarro, S., Energici, M. A., Schöngut-Grollmus, N., y Alarcón-Arcos, S. (2021). Im-posibilidades del cuidado: reconstrucciones del cuidar en la pandemia de la covid-19 a partir de la experiencia de mujeres en Chile. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 101-123. Recuperado de <https://doi.org/10.7440/antipoda45.2021.05>

Rojas, V., y 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 [Avance de Investigación]. Recuperado de <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/56547>

Ruiz, A. P. (2022). Hogares interactivos: usos y efectos de los teléfonos móviles en las dinámicas familiares y las relaciones intergeneracionales en Lima Metropolitana (Tesis de licenciatura). Recuperada de <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/22270>

Sanders-Smith, S, Smith-Bonahue, T., y Soutullo, O. (2020). 'The parents are locked out': policies, practices, and perspectives undermining family engagement. *International Studies in Sociology of Education*, 29 (3), 250–253. doi:10.1080/09620214.2020.1768881

Scheerens, D. (2016). La población nini en Perú: una perspectiva de género. *Temas*, (87-88), 36-43. Recuperado de <https://lirias.kuleuven.be/1929395?limo=0>

Schnabel, L., y Breitwieser, L. (2015). Recent advances in feminist science and technology studies: reconceptualizing subjectivity and knowledge. *At the center: Feminism, social science and knowledge*, 20, 43-63. Recuperado de <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/S1529-212620150000020004/full/html>

Schnabel, L., Breitwieser, L., y Hawbaker, A. (2016). Subjectivity in Feminist Science and Technology Studies: Implications and Applications for Sociological Research. *Sociology Compass*, 10(4), 318-329. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/soc4.12364>

Schoonenboom, J., y Johnson, R. B. (2017). How to construct a mixed methods research design. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(2), 107-131. doi: 10.1007/s11577-017-0454-1

Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. España: Editorial Gedisa.

Scott, J. (1990). Deconstruir igualdad-versus-diferencia: usos de la teoría posestructuralista para el feminismo. *Revista Feminaria*, 7(13), 1-9. Recuperado de <http://tierra-violeta.com.ar/wp-content/uploads/2020/07/Feminaria13.pdf>

- Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico [Traducción]. Recuperado de [https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/SeminarioCETis/Documentos/Doc\\_basicos/5\\_biblioteca\\_virtual/2\\_genero/7.pdf](https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/SeminarioCETis/Documentos/Doc_basicos/5_biblioteca_virtual/2_genero/7.pdf)
- Secretaría de Comunicaciones y Transportes. (2020). Las TIC en México. Indicadores 2019 [Informe]. Recuperado de <https://www.gob.mx/sct/documentos/indicadores-tic-en-mexico-2019>
- Silverstone, R., y Haddon, L. (1996). Design and the domestication of information and communication technologies: Technical change and everyday life. En Mansell, R. y Silverstone, R. (Eds.), *Communication by Design: The Politics of Information and Communication Technologies* (pp. 44-74). Oxford: Oxford University Press  
Recuperado de [http://eprints.lse.ac.uk/64821/1/Haddon\\_Design%20and%20domestication\\_2016.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/64821/1/Haddon_Design%20and%20domestication_2016.pdf)
- Silverstone, R., y Hirsch E. (1996). Introducción. En R. Silverstone y E. Hirsch (Eds.), *Los efectos de la nueva comunicación: el consumo de la moderna tecnología en el hogar y en la familia.* (pp, 59-80). Barcelona: Bosch Casa Editorial S. A.
- Silvis, D. (2019). *Doing Routine Maintenance: Families Designing for Learning at Home with New Media and Technology* (Tesis doctoral). Recuperada de <https://digital.lib.washington.edu/researchworks/handle/1773/44175>
- Sociedad LR (2021, septiembre 3). Minedu descarta el retorno total a clases presenciales en el 2021. *La República*. Recuperado de <https://larepublica.pe/sociedad/2021/09/03/coronavirus-en-peru-minedu-descarta-el-retorno-total-a-clases-presenciales-en-el-2021/>
- Standal, K., Talevi, M., y 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 & Social Science*, 60, 1-9. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.erss.2019.101338>
- Standal, K., Winther, T., y K. Danielsen (2018). Energy politics and gender. *The Oxford Handbook of Energy Politics*, 1-23. doi: 10.1093/oxfordhb/9780190861360.013.6
- Sullivan, O. (2018). The gendered division of household labor. B. Risman, C. Froyum y W. J. Scarborough (Eds.), *Handbook of the Sociology of Gender* (pp. 377-392). Recuperado de [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-76333-0\\_27](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-76333-0_27)
- Tarnopolsky, O. (2012). *Constructivist blended learning approach to teaching English for specific purposes.* London: Versitia. Recuperado de <https://doi.org/10.2478/9788376560014>
- Thomas, V., Muls, J., De Backer, F. y Lombaerts K. (2019). Middle school student and parent perceptions of parental involvement: unravelling the associations with school achievement and wellbeing. *Educational Studies*, 46(4), 404-421. doi: 10.1080/03055698.2019.1590182

Tomaselli, A. (2021). Determinantes departamentales y estimación del riesgo distrital del trabajo informal en el Perú [Documento de proyectos]. Santiago: CEPAL. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/46647>

Trinidad, R. y Zlachesvsky, N. (2013). Jugar en contextos tecnológicos: uso y disfrute de internet por niños y niñas de 8 a 10 años en Argentina, Paraguay y Perú. *Contratexto*, (21), 211-227. Recuperado de <https://repositorio.ulima.edu.pe/handle/20.500.12724/1792>

Ule, M., Živoder, A., y 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. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.987852>

UNICEF. (S.f) Protocolos y orientaciones para la reapertura de escuelas en países de América Latina y el Caribe. Conozca cuáles son los lineamientos y consideraciones que autoridades de más de 20 países de la región han establecido para el regreso a clases tras la pandemia por COVID-19. Recuperado de <https://www.unicef.org/lac/protocolos-y-orientaciones-para-la-reapertura-de-escuelas-en-pa%C3%ADses-de-am%C3%A9rica-latina-y-el-caribe>

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. Recuperado de <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/41602>

Valdivia, M. (2021, noviembre 24). Arequipa: el 90% de colegios no estarían listos para reinicio de clases presenciales. *El Búho*. Recuperado de <https://elbuho.pe/2021/11/arequipa-el-90-de-colegios-no-estarian-listos-para-reinicio-de-clases-presenciales/>

Valiquette-Tessier, S. C. (2018). *The Modern Canadian Family: The Content of Mother and Father Stereotypes in Diverse Family Contexts* (Tesis doctoral). Recuperado de <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/38188>

Van Dijk, J. (2020). *The digital divide*. Cambridge, UK: Polity Press

Velasco, A. (2016). Ética del cuidado para la superación del androcentrismo: hacia una ética y una política ecofeministas. *CTS: Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad*, 11(31), 195-216. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/924/92443623009/>

Velazco, J. y Velazco J. (2020). El rol de la información para las políticas públicas sobre la economía del cuidado: El caso de las encuestas del uso del tiempo. En L. Pérez., T. Lavado, J. Velazco, J. Velazco, S. Osorio, H. Ñopo, A. Alayza, G. Vásquez. (Eds.), *Tiempos de cuidados, desigualdades, economía feminista y trabajo de cuidados en el Perú. Aportes para transformar un sistema en crisis* (105-128). Recuperado de <https://peru.oxfam.org/tempos-de-cuidados>

Verano, 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 (Tesis de licenciatura). Recuperada de <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/18696>

Villanueva E. (2006). Brecha Digital: Descartando un Término Equívoco. *Razón y Palabra*, (51). Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n51/evillanueva.html>

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). Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-36072021000100008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-36072021000100008&script=sci_arttext)

Wajcman, J. (2010). Feminist theories of technology. *Cambridge journal of economics*, 34(1), 143-152. doi: 10.1093/cje/ben057

West, C., y Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender & society*, 1(2), 125-151. doi: 10.1177/0891243287001002002

Wheelock, J. (1996). Ordenadores personales, género y un modelo institucional para el ámbito doméstico. En R. Silverstone y E. Hirsch (Eds.), *Los efectos de la nueva comunicación: el consumo de la moderna tecnología en el hogar y en la familia* (pp, 147-168). Barcelona: Bosch Casa Editorial S. A.

Xue, B., y McMunn, A. (2021). Gender differences in unpaid care work and psychological distress in the UK Covid-19 lockdown. *PloS one*, 16(3), 1-15. Recuperado de <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0247959>

Zamora, B. M. (2005). ¿Crisis de la Sociología de la Educación? sobre el estatuto de la Sociología de la Educación. *Témpora*, 8, pp. 51-78. Recuperado de <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/21956>

Zeiher, H. (2009). Institutionalization as a Secular Trend. Qvortrup, J., Corsaro, W.A., Honig, MS. (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Recuperado de [https://doi.org/10.1007/978-0-230-27468-6\\_9](https://doi.org/10.1007/978-0-230-27468-6_9)

### Anexo A : Tablas citadas en el capítulo 4 y capítulo 5

Tabla N°9

Tipo de trabajo realizado por madres y padres durante la pandemia según su sexo

| Tipo de trabajo según su ubicación física  | Total       | Sexo      |                 |           |                 | Diferencia |
|--|-------------|-----------|-----------------|-----------|-----------------|------------|
|  |             | Hombre    |                 | Mujer     |                 |            |
|  |             | Recuento  | % de N columnas | Recuento  | % de N columnas |            |
| No trabaja desde que inició la pandemia y ahora solo se dedica a labores de cuidado doméstico                    | 6,80%       | 0         | 0,00%           | 11        | 13,60%          | 13,60%     |
| No trabajar debido a la pandemia y sigue en búsqueda de trabajo  | 5,90%       | 3         | 4,20%           | 6         | 7,60%           | 3,40%      |
| Presencial (Asiste a un lugar fuera de su domicilio)   | 44,20%      | 50        | 60,40%          | 23        | 28,00%          | -32,40%    |
| Semi-presencial (Realiza algunas labores desde el hogar vía artefactos tecnológicos y otras fuera del domicilio) | 8,20%       | 9         | 10,40%          | 5         | 5,90%           | -4,50%     |
| Siempre se ha dedicado solo a labores de cuidado doméstico   | 11,80%      | 3         | 4,20%           | 16        | 19,50%          | 15,30%     |
| Teletrabajo (Trabaja mediante tecnologías sin salir de su domicilio)   | 10,10%      | 7         | 8,30%           | 10        | 11,90%          | 3,60%      |
| Trabaja desde su hogar (Ej.: desde una bodega, desde un taller textil, desde un restaurante, etc.)               | 13,00%      | 10        | 12,50%          | 11        | 13,60%          | 1,10%      |
| <b>Total</b>   | <b>100%</b> | <b>82</b> | <b>100%</b>     | <b>82</b> | <b>100%</b>     | <b>-</b>   |

Nota: Pregunta de opción única. La diferencia se calcula restando el porcentaje de mujeres con el porcentaje de hombres por cada categoría. Elaboración propia

Tabla N°10

## Miembros de la familia co-habitantes de las/os becarias/os

| Relación de parentesco | Recuento | % del N de la columna |
|------------------------|----------|-----------------------|
| Madre                  | 147      | 95,40%                |
| Padre                  | 82       | 53,30%                |
| Hermano Menor          | 57       | 36,70%                |
| Abuela                 | 52       | 33,70%                |
| Hermana Menor          | 51       | 33,10%                |
| Hermana Mayor          | 37       | 24,00%                |
| Tía                    | 35       | 22,50%                |
| Tío                    | 31       | 20,10%                |
| Abuelo                 | 29       | 18,80%                |
| Hermano Mayor          | 26       | 16,60%                |
| Primo                  | 6        | 4,20%                 |
| Padrastro              | 4        | 2,60%                 |
| Prima                  | 3        | 1,90%                 |

Nota: Pregunta de opción múltiple. Elaboración propia

Tabla N°11

## Creencias de padres y madres sobre los roles de género en la familia según sexo

| Afirmación  | Grado de acuerdo                      | Sexo     |                 |          |                 | Diferencia <sup>a</sup> |
|---|---------------------------------------|----------|-----------------|----------|-----------------|-------------------------|
|   |                                       | Hombre   |                 | Mujer    |                 |                         |
|   |                                       | Recuento | % de N columnas | Recuento | % de N columnas |                         |
| Es indispensable que una mujer tenga hijos para sentirse plenamente realizada en la vida                    | Completamente de acuerdo o de acuerdo | 7        | 8,30%           | 6        | 7,60%           | -0,70%                  |
|   | Poco o nada de acuerdo                | 76       | 91,70%          | 76       | 92,40%          | 0,70%                   |
| En una familia el deber principal del padre es ganar dinero   | Completamente de acuerdo o de acuerdo | 14       | 16,70%          | 6        | 7,60%           | -9,10%                  |
|   | Poco o nada de acuerdo                | 69       | 83,30%          | 76       | 92,40%          | 9,10%                   |
| En una familia el deber principal de la madre es cuidar de la casa y los hijos                              | Completamente de acuerdo o de acuerdo | 12       | 14,60%          | 11       | 13,60%          | -1,00%                  |
|   | Poco o nada de acuerdo                | 71       | 85,40%          | 71       | 86,40%          | 1,00%                   |
| Una madre que trabaja puede tener una relación cálida y estable con sus hijos                               | Completamente de acuerdo o de acuerdo | 71       | 85,40%          | 79       | 95,80%          | 10,40%                  |
|   | Poco o nada de acuerdo                | 12       | 14,60%          | 4        | 4,20%           | -10,40%                 |
| Trabajar está bien, pero lo que la mayoría de las mujeres realmente quiere es formar un hogar y tener hijos | Completamente de acuerdo o de acuerdo | 14       | 16,70%          | 15       | 18,60%          | 1,90%                   |
|   | Poco o nada de acuerdo                | 69       | 83,30%          | 67       | 81,40%          | -1,90%                  |
| Para un hombre son más importante los estudios superiores que para una mujer                                | Completamente de acuerdo o de acuerdo | 5        | 6,30%           | 3        | 3,40%           | -2,90%                  |
|   | Poco o nada de acuerdo                | 78       | 93,70%          | 80       | 96,60%          | 2,90%                   |
| Tanto el hombre como la mujer deberían contribuir a los ingresos familiares                                 | Completamente de acuerdo o de acuerdo | 81       | 97,90%          | 80       | 96,60%          | -1,30%                  |
|   | Poco o nada de acuerdo                | 2        | 2,10%           | 3        | 3,40%           | 1,30%                   |

Nota: Pregunta de opción múltiple. La diferencia se calcula restando el porcentaje de mujeres con el porcentaje de hombres por cada categoría. Elaboración propia.

Tabla N°12

Organización del tiempo de labores de cuidado doméstico de madres y padres antes de la pandemia según sexo

| Tipo de cuidado   | Dedicación<br>(Horas al día) | Sexo     |                    |          |                    | Diferencia |
|---|------------------------------|----------|--------------------|----------|--------------------|------------|
|   |                              | Hombre   |                    | Mujer    |                    |            |
|   |                              | Recuento | % de N<br>columnas | Recuento | % de N<br>columnas |            |
| Cuidando a miembros<br>de la familia  | Menos de 3                   | 43       | 52,10%             | 18       | 22,00%             | -30,10%    |
|   | Más de 3                     | 40       | 47,90%             | 64       | 78,00%             | 30,10%     |
| Haciendo limpieza en<br>su hogar  | Menos de 3                   | 76       | 91,70%             | 64       | 77,10%             | -14,60%    |
|   | Más de 3                     | 7        | 8,30%              | 19       | 22,90%             | 14,60%     |
| Preparando la comida<br>(desayuno, almuerzo,<br>cena)                                     | Menos de 3                   | 74       | 89,60%             | 67       | 80,50%             | -9,10%     |
|   | Más de 3                     | 9        | 10,40%             | 16       | 19,50%             | 9,10%      |
| Lavando la ropa   | Menos de 3                   | 81       | 97,90%             | 73       | 88,10%             | -9,80%     |
|   | Más de 3                     | 2        | 2,10%              | 10       | 11,90%             | 9,80%      |
| Comprando víveres en<br>el mercado (o por<br>delivery)                                    | Menos de 3                   | 76       | 91,70%             | 79       | 95,80%             | 4,10%      |
|   | Más de 3                     | 7        | 8,30%              | 4        | 4,20%              | -4,10%     |
| Hacer tareas del hogar<br>con mis hijos   | Menos de 3                   | 69       | 83,30%             | 60       | 72,90%             | -10,40%    |
|   | Más de 3                     | 14       | 16,70%             | 22       | 27,10%             | 10,40%     |
| Pasar tiempo de ocio<br>con sus hijos (Ej.:<br>deporte, juegos de<br>mesa, ver películas) | Menos de 3                   | 61       | 72,90%             | 59       | 71,20%             | -1,70%     |
|   | Más de 3                     | 22       | 27,10%             | 24       | 28,80%             | 1,70%      |
| Cuidando a miembros<br>enfermos de la familia   | Menos de 3                   | 73       | 87,50%             | 61       | 73,70%             | -13,80%    |
|   | Más de 3                     | 10       | 12,50%             | 22       | 26,30%             | 13,80%     |

Nota: Pregunta de opción única. La diferencia se calcula restando el porcentaje de mujeres con el porcentaje de hombres por cada categoría. Elaboración propia

Tabla N°13

Organización del tiempo de labores de cuidado doméstico de madres y padres durante de la pandemia según sexo

| Tipo de cuidado  | Dedicación (Horas al día) | Sexo     |                 |          |                 | Diferencia |
|--|---------------------------|----------|-----------------|----------|-----------------|------------|
|  |                           | Hombre   |                 | Mujer    |                 |            |
|  |                           | Recuento | % de N columnas | Recuento | % de N columnas |            |
| Cuidando a miembros de la familia  | Menos de 3                | 40       | 47,90%          | 25       | 30,50%          | -17,40%    |
|  | Más de 3                  | 43       | 52,10%          | 57       | 69,50%          | 17,40%     |
| Haciendo limpieza en su hogar  | Menos de 3                | 69       | 83,30%          | 57       | 68,60%          | -14,70%    |
|  | Más de 3                  | 14       | 16,70%          | 26       | 31,40%          | 14,70%     |
| Preparando la comida (desayuno, almuerzo, cena)                                  | Menos de 3                | 71       | 85,40%          | 62       | 75,40%          | -10,00%    |
|  | Más de 3                  | 12       | 14,60%          | 20       | 24,60%          | 10,00%     |
| Lavando la ropa  | Menos de 3                | 74       | 89,60%          | 69       | 83,90%          | -5,70%     |
|  | Más de 3                  | 9        | 10,40%          | 13       | 16,10%          | 5,70%      |
| Comprando víveres en el mercado (o por delivery)                                 | Menos de 3                | 69       | 83,30%          | 74       | 89,80%          | 6,50%      |
|  | Más de 3                  | 14       | 16,70%          | 8        | 10,20%          | -6,50%     |
| Hacer tareas del hogar con mis hijos   | Menos de 3                | 47       | 56,20%          | 43       | 51,70%          | -4,50%     |
|  | Más de 3                  | 36       | 43,80%          | 40       | 48,30%          | 4,50%      |
| Pasar tiempo de ocio con sus hijos (Ej.: deporte, juegos de mesa, ver películas) | Menos de 3                | 48       | 58,30%          | 56       | 67,80%          | 9,50%      |
|  | Más de 3                  | 35       | 41,70%          | 27       | 32,20%          | -9,50%     |
| Cuidando a miembros enfermos de la familia                                       | Menos de 3                | 61       | 72,90%          | 54       | 65,30%          | -7,60%     |
|  | Más de 3                  | 22       | 27,10%          | 29       | 34,70%          | 7,60%      |

Nota: Pregunta de opción única. La diferencia se calcula restando el porcentaje de mujeres con el porcentaje de hombres por cada categoría. Elaboración propia

Tabla N°14

Incremento y cambios en el tiempo que padres y madres pasaron en casa durante la pandemia

| Periodos de tiempo   | Total    |                       | Sexo     |                       |          |                       | Diferencia |
|--|----------|-----------------------|----------|-----------------------|----------|-----------------------|------------|
|  |          |                       | Hombre   |                       | Mujer    |                       |            |
|  | Recuento | % del N de la columna | Recuento | % del N de la columna | Recuento | % del N de la columna |            |
| Desde que abril del 2020 hasta agosto 2021, pasó más tiempo en casa que antes  | 88       | 53,00%                | 35       | 41,70%                | 53       | 64,40%                | 22,70%     |
| Solo pasó más tiempo en casa durante el 2020   | 64       | 38,80%                | 36       | 43,80%                | 28       | 33,90%                | -9,90%     |
| Desde que inició el segundo año de la pandemia (2021) realiza la mayoría de sus actividades fuera del hogar como antes | 50       | 30,40%                | 33       | 39,60%                | 18       | 21,20%                | -18,40%    |

Nota: Pregunta de opción múltiple. La diferencia se calcula restando el porcentaje de mujeres con el porcentaje de hombres por cada categoría. Elaboración propia

Tabla N°15

Percepción sobre quién tiene mayor participación en labores de cuidado

| Relación de parentesco con becarias/os | Recuento | % del N de la columna |
|--|----------|-----------------------|
| Madre                                  | 283      | 51,74%                |
| Padre                                  | 98       | 17,92%                |
| Becaria/o                              | 89       | 16,27%                |
| Abuela                                 | 39       | 7,13%                 |
| Hermana Mayor                          | 23       | 4,20%                 |
| Hermano Mayor                          | 8        | 1,46%                 |
| Tia                                    | 7        | 1,28%                 |
| Total                                  | 547      | 100%                  |

Nota: Se consideraron datos de las respuestas tanto de la encuesta de padres y madres como la de becarias/os. Elaboración propia

Tabla N°16

## Incremento y cambios en el tiempo que becarias/os pasaron en casa durante la pandemia

| Periodos de tiempo   | Sexo     |                       |          |                       |          |                       | Diferencia |
|--|----------|-----------------------|----------|-----------------------|----------|-----------------------|------------|
|  | Total    |                       | Hombre   |                       | Mujer    |                       |            |
|  | Recuento | % del N de la columna | Recuento | % del N de la columna | Recuento | % del N de la columna |            |
| Desde que inició el segundo año de la pandemia (2021) realiza la mayoría de sus actividades fuera del hogar como antes | 13       | 7,78%                 | 7        | 9,09%                 | 6        | 7,79%                 | -1,30%     |
| Solo pasó más tiempo en casa durante el 2020   | 19       | 11,38%                | 12       | 15,58%                | 7        | 9,09%                 | -6,49%     |
| Desde que abril del 2020 hasta agosto 2021, pasó más tiempo en casa que antes  | 135      | 80,84%                | 65       | 84,42%                | 70       | 90,91%                | 6,49%      |

Nota: Pregunta de opción múltiple. La diferencia se calcula restando el porcentaje de mujeres con el porcentaje de hombres por cada categoría. Elaboración propia



Tabla N°17

## Creencias de becarias/os sobre los roles de género en la familia según sexo

| Afirmación   | Grado de acuerdo                      | Sexo            |                 | Diferencia |
|--|---------------------------------------|-----------------|-----------------|------------|
|  |                                       | Hombre          | Mujer           |            |
|  |                                       | % de N columnas | % de N columnas |            |
| Es indispensable para una niña que sepa cómo cuidar a la casa y su familia para sentirse plenamente realizada                                  | Completamente de acuerdo o de acuerdo | 15,30%          | 7,30%           | -8,00%     |
|  | Poco o nada de acuerdo                | 84,70%          | 92,70%          | 8,00%      |
| En una familia el deber principal de la hija es ayudar a sus padres con el cuidado de la casa y su familia                                     | Completamente de acuerdo o de acuerdo | 9,70%           | 12,20%          | 2,50%      |
|  | Poco o nada de acuerdo                | 90,30%          | 87,80%          | -2,50%     |
| En una familia el deber principal del hijo varón es solo dedicarse a estudiar para ganar dinero en el futuro                                   | Completamente de acuerdo o de acuerdo | 9,70%           | 2,40%           | -7,30%     |
|  | Poco o nada de acuerdo                | 90,30%          | 97,60%          | 7,30%      |
| Una niña que tiene muy buenas calificaciones puede tener una relación cálida y estable con su familia  | Completamente de acuerdo o de acuerdo | 75,00%          | 54,90%          | -20,10%    |
|  | Poco o nada de acuerdo                | 25,00%          | 45,10%          | 20,10%     |
| [tener una carrera profesional está bien, pero lo que la mayoría de las niñas realmente aspira para su futuro es formar un hogar y tener hijos | Completamente de acuerdo o de acuerdo | 4,20%           | 1,20%           | -3,00%     |
|  | Poco o nada de acuerdo                | 95,80%          | 98,80%          | 3,00%      |
| Para un niño son más importante los estudios superiores que para una niña  | Completamente de acuerdo o de acuerdo | 1,40%           | 2,40%           | 1,00%      |
|  | Poco o nada de acuerdo                | 98,60%          | 97,60%          | -1,00%     |
| Tanto los niños como las niñas cuando sean adultos deberían contribuir a los ingresos familiares   | Completamente de acuerdo o de acuerdo | 94,40%          | 92,70%          | -1,70%     |
|  | Poco o nada de acuerdo                | 5,60%           | 7,30%           | 1,70%      |

Nota: Pregunta de opción múltiple. La diferencia se calcula restando el porcentaje de mujeres con el porcentaje de hombres por cada categoría

Tabla N°18

Organización del tiempo de labores de cuidado doméstico de becarias/os antes de la pandemia según sexo

| Tipo de cuidado                                  | Dedicación (Horas al día) | Sexo     |                       |          |                       | Diferencia |
|--|---------------------------|----------|-----------------------|----------|-----------------------|------------|
|  |                           | Hombre   |                       | Mujer    |                       |            |
|  |                           | Recuento | % del N de la columna | Recuento | % del N de la columna |            |
| Cuidando a miembros de la familia                | Menos de 3                | 60       | 77,80%                | 62       | 80,50%                | 2,70%      |
|  | Más de 3                  | 17       | 22,20%                | 15       | 19,50%                | -2,70%     |
| Haciendo limpieza en el hogar                    | Menos de 3                | 68       | 88,90%                | 72       | 93,90%                | 5,00%      |
|  | Más de 3                  | 9        | 11,10%                | 5        | 6,10%                 | -5,00%     |
| Preparando la comida (desayuno, almuerzo, cena)  | Menos de 3                | 76       | 98,60%                | 76       | 98,80%                | 0,20%      |
|  | Más de 3                  | 1        | 1,40%                 | 1        | 1,20%                 | -0,20%     |
| Lavando la ropa                                  | Menos de 3                | 74       | 95,80%                | 76       | 98,80%                | 3,00%      |
|  | Más de 3                  | 3        | 4,20%                 | 1        | 1,20%                 | -3,00%     |
| Comprando víveres en el mercado (o por delivery) | Menos de 3                | 75       | 97,20%                | 71       | 91,50%                | -5,70%     |
|  | Más de 3                  | 2        | 2,80%                 | 7        | 8,50%                 | 5,70%      |
| Cuidando a personas enfermas en la casa          | Menos de 3                | 71       | 91,70%                | 74       | 96,30%                | 4,60%      |
|  | Más de 3                  | 6        | 8,30%                 | 3        | 3,70%                 | -4,60%     |

Nota: Pregunta de opción única. La diferencia se calcula restando el porcentaje de mujeres con el porcentaje de hombres por cada categoría. Elaboración propia

Tabla N°19

Organización del tiempo de labores de cuidado doméstico de becarias/os durante de la pandemia según sexo

| Tipo de cuidado                                  | Dedicación (Horas al día) | Sexo     |                       |          |                       | Diferencia |
|--|---------------------------|----------|-----------------------|----------|-----------------------|------------|
|  |                           | Hombre   |                       | Mujer    |                       |            |
|  |                           | Recuento | % del N de la columna | Recuento | % del N de la columna |            |
| Cuidando a miembros de la familia                | Menos de 3                | 61       | 79,20%                | 55       | 70,70%                | -8,50%     |
|  | Más de 3                  | 16       | 20,80%                | 23       | 29,30%                | 8,50%      |
| Haciendo limpieza en el hogar                    | Menos de 3                | 65       | 84,70%                | 64       | 82,90%                | -1,80%     |
|  | Más de 3                  | 12       | 15,30%                | 13       | 17,10%                | 1,80%      |
| Preparando la comida (desayuno, almuerzo, cena)  | Menos de 3                | 74       | 95,80%                | 72       | 93,90%                | -1,90%     |
|  | Más de 3                  | 3        | 4,20%                 | 5        | 6,10%                 | 1,90%      |
| Lavando la ropa                                  | Menos de 3                | 73       | 94,40%                | 73       | 95,10%                | 0,70%      |
|  | Más de 3                  | 4        | 5,60%                 | 4        | 4,90%                 | -0,70%     |
| Comprando víveres en el mercado (o por delivery) | Menos de 3                | 75       | 97,20%                | 70       | 90,20%                | -7,00%     |
|  | Más de 3                  | 2        | 2,80%                 | 8        | 9,80%                 | 7,00%      |
| Cuidando a personas enfermas en la casa          | Menos de 3                | 68       | 88,90%                | 67       | 86,60%                | -2,30%     |
|  | Más de 3                  | 9        | 11,10%                | 10       | 13,40%                | 2,30%      |

Nota: Pregunta de opción única. La diferencia se calcula restando el porcentaje de mujeres con el porcentaje de hombres por cada categoría. Elaboración propia

Tabla N°21

Estructura familiar de becarias entrevistadas según relación de parentesco con cohabitantes, trabajo remunerado y asistencia a centro educativo

| Nombre | Co-habitante      | Labora en actividad remunerada | Estudia |
|--------|-------------------|--------------------------------|---------|
| Ruth   | Mamá              | No                             | No      |
|        | Papá              | Sí                             | No      |
|        | Hermana Menor     | No                             | Sí      |
| Cielo  | Mamá              | Sí                             | No      |
|        | Papá              | Sí                             | No      |
|        | Hermana Menor (1) | No                             | Sí      |
|        | Hermana Menor (2) | No                             | Sí      |
|        | Papá              | Sí                             | No      |
| Aranza | Mamá              | Sí                             | No      |
|        | Hermana Mayor     | Sí                             | Sí      |
|        | Sobrino           | No                             | Sí      |
|        | Hermana Menor     | No                             | Sí      |
|        | Hermano Menor     | No                             | Sí      |
|        | Abuelo            | No                             | No      |
|        | Abuela            | No                             | No      |
| Luisa  | Papá              | Sí                             | Sí      |
|        | Mamá              | No                             | No      |
|        | Hermana Mayor     | Sí                             | Sí      |
| Andrea | Papá              | Sí                             | No      |
|        | Mamá              | Sí                             | No      |
|        | Hermana menor     | No                             | Sí      |
| Ofelia | Mamá              | Sí                             | No      |
|        | Tía               | No                             | No      |
|        | Sobrino           | No                             | Sí      |

Nota: Se reconstruyó esta tabla en función a sus testimonios durante las entrevistas. Elaboración propia

Tabla N°22

Estructura familiar de becarios entrevistados según relación de parentesco con cohabitantes, trabajo remunerado y asistencia a centro educativo

| Nombre    | Co-habitante  | Participa de alguna actividad remunerada | Asiste a algún centro educativo |
|-----------|---------------|--|---------------------------------|
| Alejandro | Mamá          | Sí                                       | No                              |
|           | Primo         | No                                       | No                              |
|           | Abuelo        | No                                       | No                              |
|           | Abuela        | No                                       | No                              |
| Dario     | Mamá          | Sí                                       | No                              |
|           | Papá          | Sí                                       | No                              |
|           | Hermano Menor | No                                       | Sí                              |
|           | Hermana Menor | No                                       | No                              |
| Salvador  | Abuelo        | Sí                                       | No                              |
|           | Abuela        | Sí                                       | No                              |
|           | Mamá          | Sí                                       | No                              |
|           | Tío (1)       | Sí                                       | No                              |
| Sebastián | Tío (2)       | Sí                                       | No                              |
|           | Mamá          | Sí                                       | No                              |
|           | Papá          | Sí                                       | No                              |
| Alex      | Hermano Menor | No                                       | Sí                              |
|           | Mamá          | Sí                                       | No                              |
|           | Hermano Mayor | No                                       | Sí                              |
|           | Abuelo        | No                                       | No                              |
|           | Abuela        | No                                       | No                              |

Nota: Se reconstruyó esta tabla en función a sus testimonios durante las entrevistas. Elaboración propia

Tabla N°23

Número de artefactos en el hogar según sexo de becarias/os

| Tipo        | Cantidad | Sexo     |                       |          |                       | Diferencia |
|-------------|----------|----------|-----------------------|----------|-----------------------|------------|
|             |          | Hombre   |                       | Mujer    |                       |            |
|             |          | Recuento | % del N de la columna | Recuento | % del N de la columna |            |
| Computadora | 0        | 24       | 30,60%                | 40       | 52,40%                | 21,80%     |
|             | 1        | 44       | 56,90%                | 32       | 41,50%                | -15,40%    |
|             | 2        | 6        | 8,30%                 | 4        | 4,90%                 | -3,40%     |
|             | 3        | 3        | 4,20%                 | 1        | 1,20%                 | -3,00%     |
| Celular     | 0        | 2        | 2,80%                 | 1        | 1,20%                 | -1,60%     |
|             | 1        | 9        | 11,10%                | 18       | 23,20%                | 12,10%     |
|             | 2        | 24       | 30,60%                | 24       | 31,70%                | 1,10%      |
|             | 3        | 17       | 22,20%                | 17       | 22,00%                | -0,20%     |
|             | 4        | 26       | 33,30%                | 17       | 22,00%                | -11,30%    |
| Laptop      | 0        | 17       | 22,20%                | 11       | 14,60%                | -7,60%     |
|             | 1        | 48       | 62,50%                | 47       | 61,00%                | -1,50%     |
|             | 2        | 9        | 11,10%                | 16       | 20,70%                | 9,60%      |
|             | 3        | 3        | 4,20%                 | 3        | 3,70%                 | -0,50%     |

Nota: Pregunta de opción única. La diferencia se calcula restando el porcentaje de mujeres con el porcentaje de hombres por cada categoría. Elaboración propia

Tabla N°24

Número de artefactos en el hogar de becarias/os según uso de estudio y sexo

| Tipo        | Cantidad | Uso de estudio | Sexo     |                       |          |                       | Diferencia |
|-------------|----------|----------------|----------|-----------------------|----------|-----------------------|------------|
|             |          |                | Hombre   |                       | Mujer    |                       |            |
|             |          |                | Recuento | % del N de la columna | Recuento | % del N de la columna |            |
| Computadora | 0        | No             | 24       | 100,00%               | 39       | 97,70%                | -2,30%     |
|             |          | Sí             | 0        | 0,00%                 | 1        | 2,30%                 | 2,30%      |
|             | 1        | No             | 13       | 29,30%                | 15       | 47,10%                | 17,80%     |
|             |          | Sí             | 31       | 70,70%                | 17       | 52,90%                | -17,80%    |
|             | 2        | No             | 0        | 0,00%                 | 1        | 25,00%                | 25,00%     |
|             |          | Sí             | 6        | 100,00%               | 3        | 75,00%                | -25,00%    |
| 3           | Sí       | 3              | 100,00%  | 1                     | 100,00%  | 0,00%                 |            |
| Laptop      | 0        | No             | 17       | 100,00%               | 9        | 83,30%                | -16,70%    |
|             |          | Sí             | 0        | 0,00%                 | 2        | 16,70%                | 16,70%     |
|             | 1        | No             | 14       | 28,90%                | 9        | 20,00%                | -8,90%     |
|             |          | Sí             | 34       | 71,10%                | 38       | 80,00%                | 8,90%      |
|             | 2        | Sí             | 9        | 100,00%               | 16       | 100,00%               | 0,00%      |
|             | 3        | Sí             | 3        | 100,00%               | 3        | 100,00%               | 0,00%      |
| Celular     | 0        | No             | 2        | 100,00%               | 1        | 100,00%               | 0,00%      |
|             | 1        | No             | 2        | 25,00%                | 12       | 68,40%                | 43,40%     |
|             |          | Sí             | 6        | 75,00%                | 6        | 31,60%                | -43,40%    |
|             | 2        | No             | 13       | 54,50%                | 9        | 38,50%                | -16,00%    |
|             |          | Sí             | 11       | 45,50%                | 15       | 61,50%                | 16,00%     |
|             | 3        | No             | 11       | 62,50%                | 9        | 55,60%                | -6,90%     |
|             |          | Sí             | 6        | 37,50%                | 8        | 44,40%                | 6,90%      |
|             | 4        | No             | 9        | 33,30%                | 5        | 27,80%                | -5,50%     |
|             |          | Sí             | 17       | 66,70%                | 12       | 72,20%                | 5,50%      |

Nota: Pregunta de opción única. La diferencia se calcula restando el porcentaje de mujeres con el porcentaje de hombres por cada categoría. Elaboración propia

Tabla N°25

Tiempo de padres y madres dedicado a apoyar en actividades escolares a distancia según sexo

| Actividad  | Dedicación<br>(horas al día) | Sexo     |                    |          |                    | Diferencia |
|--|------------------------------|----------|--------------------|----------|--------------------|------------|
|  |                              | Hombre   |                    | Mujer    |                    |            |
|  |                              | Recuento | % de N<br>columnas | Recuento | % de N<br>columnas |            |
| Apoyé a mi hijo/hija con las tareas escolares usando los artefactos tecnológicos de mi hogar         | Menos de 3                   | 78       | 93,70%             | 70       | 84,70%             | -9,00%     |
|  | Más de 3                     | 5        | 6,30%              | 13       | 15,30%             | 9,00%      |
| Apoyé a mi hijo/hija a que estudien para evaluaciones usando los artefactos tecnológicos de mi hogar | Menos de 3                   | 76       | 91,70%             | 69       | 83,10%             | -8,60%     |
|  | Más de 3                     | 7        | 8,30%              | 14       | 16,90%             | 8,60%      |
| Ayudé a mi hijo/hija con la resolución de tareas escolares usando los artefactos tecnológicos        | Menos de 3                   | 78       | 93,70%             | 73       | 88,10%             | -5,60%     |
|  | Más de 3                     | 5        | 6,30%              | 10       | 11,90%             | 5,60%      |

Nota: Pregunta de opción única. La diferencia se calcula restando el porcentaje de mujeres con el porcentaje de hombres por cada categoría. Elaboración propia

Tabla N°26

Grado de supervisión de padres y madres a las actividades escolares a distancia según sexo

| Categorías      | Sexo     |                       |          |                       | Diferencia |
|-----------------|----------|-----------------------|----------|-----------------------|------------|
|                 | Hombre   |                       | Mujer    |                       |            |
|                 | Recuento | % del N de la columna | Recuento | % del N de la columna |            |
| Bastante o Algo | 67       | 81,30%                | 69       | 83,10%                | 1,80%      |
| Poco o nada     | 16       | 18,80%                | 14       | 16,90%                | -1,90%     |

Nota: Pregunta de opción única. La diferencia se calcula restando el porcentaje de mujeres con el porcentaje de hombres por cada categoría. Elaboración propia

Tabla N°27

Tiempo de supervisión a las actividades escolares a distancia de padres/madres

| Actividad supervisada  | Dedicación (horas al día) | Sexo     |                 |          |                 | Diferencia |
|--|---------------------------|----------|-----------------|----------|-----------------|------------|
|  |                           | Hombre   |                 | Mujer    |                 |            |
|  |                           | Recuento | % de N columnas | Recuento | % de N columnas |            |
| Asistencia a clases virtuales  | Menos de 1                | 33       | 39,60%          | 20       | 24,60%          | -15,00%    |
|  | Más de 1                  | 50       | 60,40%          | 62       | 75,40%          | 15,00%     |
| Cumplimiento con tareas escolares usando los artefactos tecnológicos | Menos de 1                | 40       | 47,90%          | 22       | 26,30%          | -21,60%    |
|  | Más de 1                  | 43       | 52,10%          | 61       | 73,70%          | 21,60%     |
| Que hijas/os tomen atención a las clases virtuales                   | Menos de 1                | 38       | 45,80%          | 24       | 28,80%          | -17,00%    |
|  | Más de 1                  | 45       | 54,20%          | 59       | 71,20%          | 17,00%     |

Nota: Pregunta de opción múltiple. La diferencia se calcula restando el porcentaje de mujeres con el porcentaje de hombres por cada categoría. Elaboración propia

Tabla N°28

## Reglas para usar las tecnologías que padres/madres aplican en sus hogares

| Regla  | Sexo     |                       |          |                       | Diferencia |
|--|----------|-----------------------|----------|-----------------------|------------|
|  | Hombre   |                       | Mujer    |                       |            |
|  | Recuento | % del N de la columna | Recuento | % del N de la columna |            |
| Solo usarla para estudiar o trabajar   | 45       | 54,20%                | 40       | 48,30%                | -5,90%     |
| Solo usarlas hasta una hora determinada (Ej.: 9pm, 10pm, etc.)                     | 43       | 52,10%                | 40       | 48,30%                | -3,80%     |
| Prohibido ver contenido pornográfico o sexual explícito                            | 28       | 33,30%                | 41       | 50,00%                | 16,70%     |
| Prohibido usarla para conocer a amigos o parejas que no se conocen presencialmente | 24       | 29,20%                | 36       | 44,10%                | 14,90%     |
| Que los padres siempre saben la contraseña o no ponerle ninguna                    | 28       | 33,30%                | 31       | 37,30%                | 4,00%      |
| Usar audífonos para no hacer ruido a los demás                                     | 24       | 29,20%                | 21       | 25,40%                | -3,80%     |
| Usarla para jugar una cantidad determinada de horas al día (Ej.:1, 2, etc.)        | 16       | 18,80%                | 28       | 33,90%                | 15,10%     |
| Ninguna  | 5        | 6,30%                 | 2        | 2,50%                 | -3,80%     |
| Otro   | 2        | 2,10%                 | 2        | 2,50%                 | 0,40%      |

Nota: Pregunta de opción múltiple. La diferencia se calcula restando el porcentaje de mujeres con el porcentaje de hombres por cada categoría. Elaboración propia

Tabla N°29

Valoración de las TIC involucradas en la educación a distancia desde el punto de vista de becarias/os según sexo

| Afirmación   | Grado de acuerdo                      | Sexo     |                 |          |                 | Diferencia |
|--|---------------------------------------|----------|-----------------|----------|-----------------|------------|
|  |                                       | Hombre   |                 | Mujer    |                 |            |
|  |                                       | Recuento | % de N columnas | Recuento | % de N columnas |            |
| Permiten el acceso a mayor información                                 | Completamente de acuerdo o de acuerdo | 75       | 97,20%          | 76       | 98,80%          | 1,60%      |
| Han sido una solución durante el contexto de la pandemia               | Completamente de acuerdo o de acuerdo | 74       | 95,80%          | 73       | 95,10%          | -0,70%     |
| Facilitan que se estudie de manera autónoma (por sí mismo)             | Completamente de acuerdo o de acuerdo | 63       | 81,90%          | 65       | 84,10%          | 2,20%      |
| Facilitan el recuerdo de la información y refuerzan los contenidos     | Completamente de acuerdo o de acuerdo | 65       | 84,70%          | 61       | 79,30%          | -5,40%     |
| Motiva mi aprendizaje  | Completamente de acuerdo o de acuerdo | 62       | 80,60%          | 61       | 79,30%          | -1,30%     |
| Ayuda a que se acceda a mejores ejemplos y experiencias de aprendizaje | Completamente de acuerdo o de acuerdo | 57       | 73,60%          | 59       | 76,80%          | 3,20%      |
| Hace que la enseñanza sea más personalizada                            | Completamente de acuerdo o de acuerdo | 58       | 75,00%          | 49       | 63,40%          | -11,60%    |
| Propician nuevas relaciones entre el profesor y el estudiante          | Completamente de acuerdo o de acuerdo | 51       | 66,70%          | 41       | 53,70%          | -13,00%    |
| Su utilidad es limitada para el aprendizaje                            | Completamente de acuerdo o de acuerdo | 36       | 47,20%          | 34       | 43,90%          | -3,30%     |

Nota: Pregunta de opción única. La diferencia se calcula restando el porcentaje de mujeres con el porcentaje de hombres por cada categoría. Elaboración propia

Tabla N° 30

Valoración de las TIC involucradas en la educación a distancia desde el punto de vista de madres y padres según sexo

| Afirmación   | Grado de acuerdo                      | Sexo            |                 | Diferencia |
|--|---------------------------------------|-----------------|-----------------|------------|
|  |                                       | Hombre          | Mujer           |            |
|  |                                       | % de N columnas | % de N columnas |            |
| Motiva al aprendizaje  | Completamente de acuerdo o de acuerdo | 85,40%          | 83,90%          | -1,50%     |
|  | Poco o Nada de acuerdo                | 14,60%          | 16,10%          | 1,50%      |
| Facilitan que se estudie de manera autónoma (por sí mismo)             | Completamente de acuerdo o de acuerdo | 83,30%          | 80,50%          | -2,80%     |
|  | Poco o Nada de acuerdo                | 16,70%          | 19,50%          | 2,80%      |
| Hace que la enseñanza sea más personalizada                            | Completamente de acuerdo o de acuerdo | 87,50%          | 74,60%          | -12,90%    |
|  | Poco o Nada de acuerdo                | 12,50%          | 25,40%          | 12,90%     |
| Hace que la enseñanza sea más personalizada                            | Completamente de acuerdo o de acuerdo | 70,80%          | 58,50%          | -12,30%    |
|  | Poco o Nada de acuerdo                | 29,20%          | 41,50%          | 12,30%     |
| Ayuda a que se acceda a mejores ejemplos y experiencias de aprendizaje | Completamente de acuerdo o de acuerdo | 72,90%          | 70,30%          | -2,60%     |
|  | Poco o Nada de acuerdo                | 27,10%          | 29,70%          | 2,60%      |
| Propician nuevas relaciones entre el profesor y el estudiante          | Completamente de acuerdo o de acuerdo | 66,70%          | 62,70%          | -4,00%     |
|  | Poco o Nada de acuerdo                | 33,30%          | 37,30%          | 4,00%      |
| Permiten el acceso a mayor información                                 | Completamente de acuerdo o de acuerdo | 81,20%          | 91,50%          | 10,30%     |
|  | Poco o Nada de acuerdo                | 18,80%          | 8,50%           | -10,30%    |
| Han sido una solución durante el contexto de la pandemia               | Completamente de acuerdo o de acuerdo | 95,80%          | 93,20%          | -2,60%     |
|  | Poco o Nada de acuerdo                | 4,20%           | 6,80%           | 2,60%      |
| Su utilidad es limitada para el aprendizaje                            | Completamente de acuerdo o de acuerdo | 50,00%          | 38,10%          | -11,90%    |
|  | Poco o Nada de acuerdo                | 50,00%          | 61,90%          | 11,90%     |

Nota: Pregunta de opción única. La diferencia se calcula restando el porcentaje de mujeres con el porcentaje de hombres por cada categoría. Elaboración propia

Tabla N° 31

Miembros de la familia con quién se comparte habitación según el sexo del becaria/o

| Relación de parentesco | Sexo     |                       |          |                       | Diferencia |
|------------------------|----------|-----------------------|----------|-----------------------|------------|
|                        | Hombre   |                       | Mujer    |                       |            |
|                        | Recuento | % del N de la columna | Recuento | % del N de la columna |            |
| Madre                  | 12       | 15,30%                | 14       | 18,30%                | 3,00%      |
| Hermana menor          | 11       | 13,90%                | 25       | 32,90%                | 19,00%     |
| Hermana mayor          | 10       | 12,50%                | 8        | 11,00%                | -1,50%     |
| Padre                  | 6        | 8,30%                 | 4        | 4,90%                 | -3,40%     |
| Hermano mayor          | 6        | 8,30%                 | 4        | 4,90%                 | -3,40%     |
| Hermano menor          | 3        | 4,20%                 | 4        | 4,90%                 | 0,70%      |
| Abuela                 | 2        | 2,80%                 | 4        | 4,90%                 | 2,10%      |
| Abuelo                 | 2        | 2,80%                 | 2        | 2,40%                 | -0,40%     |
| Primo                  | 2        | 2,80%                 | 1        | 1,20%                 | -1,60%     |
| Madrastra              | 1        | 1,40%                 | 3        | 3,70%                 | 2,30%      |
| Tio                    | 1        | 1,40%                 | 1        | 1,20%                 | -0,20%     |
| Tia                    | 1        | 1,40%                 | 1        | 1,20%                 | -0,20%     |
| Padrastro              | 1        | 1,40%                 | 1        | 1,20%                 | -0,20%     |
| Prima                  | 0        | 0,00%                 | 3        | 3,70%                 | 3,70%      |

Nota: Pregunta de opción múltiple. La diferencia se calcula restando el porcentaje de mujeres con el porcentaje de hombres por cada categoría. Elaboración propia

Tabla N°32

Espacios donde se usan los artefactos para estudiar según el sexo del becaria/o

| Lugar                      | Sexo     |                       |          |                       | Diferencia |
|----------------------------|----------|-----------------------|----------|-----------------------|------------|
|                            | Hombre   |                       | Mujer    |                       |            |
|                            | Recuento | % del N de la columna | Recuento | % del N de la columna |            |
| Habitación propia          | 60       | 77,80%                | 53       | 68,30%                | -9,50%     |
| Sala                       | 37       | 48,60%                | 37       | 47,60%                | -1,00%     |
| Comedor                    | 3        | 4,20%                 | 14       | 18,30%                | 14,10%     |
| Habitación de otra persona | 5        | 6,90%                 | 8        | 11,00%                | 4,10%      |
| Cocina                     | 1        | 1,40%                 | 0        | 0,00%                 | -1,40%     |

Nota: Pregunta de opción múltiple. La diferencia se calcula restando el porcentaje de mujeres con el porcentaje de hombres por cada categoría. Elaboración propia

Tabla N°33

Tiempo de uso de los artefactos para estudiar según el sexo de becarias/os

| Dedicación<br>(horas al día) | Sexo     |                    |          |                    | Diferencia |
|------------------------------|----------|--------------------|----------|--------------------|------------|
|                              | Hombre   |                    | Mujer    |                    |            |
|                              | Recuento | % de N<br>columnas | Recuento | % de N<br>columnas |            |
| Menos de 6                   | 32       | 41,70%             | 18       | 23,20%             | -18,50%    |
| Más de 6                     | 45       | 58,30%             | 59       | 76,80%             | 18,50%     |

Nota: Pregunta de opción única. La diferencia se calcula restando el porcentaje de mujeres con el porcentaje de hombres por cada categoría. Elaboración propia

Tabla N°34

Tiempo de uso de los artefactos para el ocio según el sexo de becarias/os

| Dedicación<br>(horas al día) | Sexo     |                    |          |                    | Diferencia |
|------------------------------|----------|--------------------|----------|--------------------|------------|
|                              | Hombre   |                    | Mujer    |                    |            |
|                              | Recuento | % de N<br>columnas | Recuento | % de N<br>columnas |            |
| Menos de 6<br>horas al día   | 37       | 85,40%             | 45       | 94,10%             | 8,70%      |
| Más de 6 horas<br>al día     | 6        | 14,60%             | 3        | 5,90%              | -8,70%     |

Nota: Pregunta de opción única. La diferencia se calcula restando el porcentaje de mujeres con el porcentaje de hombres por cada categoría. Elaboración propia

### Anexo B : Matriz de sistematización de hallazgos a partir de la encuesta

| Preguntas de investigación  | Dimensiones           | Conceptos   | Categoría                          | Hallazgo  |
|---|-----------------------|---|------------------------------------|---|
| ¿De qué forma la distribución de las labores de cuidado doméstico y los significados de género que se le otorgan organizan las rutinas escolares a distancia becarias/becarios? | Diferencias de género | Relaciones de poder significantes (Scott 1996) entre las narrativas naturalizantes de roles masculinos y femeninos (Valiquette-Tessier 2018; Brito 2016), que conllevan por resultado estructuras de división sexual del trabajo en el hogar (Sullivan 2018) ventajosas para padres e hijos y desvenjados para madres e hijas | Naturalización lo femenino         | 20% más becarias que becarios están poco o nada de acuerdo con que "Una niña que tiene muy buenas calificaciones puede tener una relación cálida y estable con su familia"  |
|   |                       |   | Naturalización lo femenino         | 8% más becarios que becarias piensan que "Es indispensable para una niña que sepa como cuidar a la casa y su familia para sentirse plenamente realizada"  |
|   |                       |   | Naturalización lo femenino         | 15% de becarios están completamente de acuerdo o de acuerdo con que "Es indispensable para una niña que sepa como cuidar a la casa y su familia para sentirse plenamente realizada", lo cuál representa un 8% más que las becarias                            |
|   |                       |   | Distribución de labores domésticas | Antes de la pandemia, Las becarias perciben que dedican 8% más tiempo en comprar víveres en el mercado o por delivery que los becarios  |
|   |                       |   | Distribución de labores domésticas | Antes de la pandemia, los becarios perciben que dedicaban 5,3% más tiempo a lavar ropa que las becarias, 4,6% más limpieza en el hogar, 2,4% más a cuidar miembros de la familia, 2,2% más a preparar el almuerzo, 1,5% a cuidar personas enfermas en la casa |
|   |                       |   | Distribución de labores domésticas | Ya durante la pandemia, las brecha en el rubro de comprar comida se reduce a la mitad (3,9%)  |
|   |                       |   | Distribución de labores domésticas | durante la pandemia, Las becarias tienen un incremento en su participación más grande que el de becarios en limpieza en el hogar (3% más) y lavando la ropa (2,8% más)  |
|   |                       |   | Distribución de labores domésticas | durante la pandemia, Los becarios tienen un incremento en su participación más grande que el de becarias en la preparación de comidas (4,1% más)  |
|   |                       |   | Distribución de labores domésticas | Madres realiza labores domésticas en el hogar en 70% más que padres   |
|   |                       |   | Distribución de labores domésticas | Estudiantes perciben que ellos mismos se dedican en 10% más a las LD que sus padres   |
|   |                       |   | Distribución de labores domésticas | Los hombres perciben 4% más que las mujeres que sus hermanos mayores hacen más labores domésticas   |
|   |                       |   | Distribución de labores domésticas | Para los becarios 4,7% más que las becarias, sus hermanas mayores dedican más tiempo a labores domésticas   |
|   |                       |   | Distribución de labores            | Madres suelen indicar a las y los becarios en qué labores domésticas  |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  | domésticas                                   | apoyar en 75 a 78% más   |
|  |  | Distribución del cuidado en el hogar         | Las becarias pasan 20% más tiempo con sus hermanas que los becarios, mientras que una diferencia de tal magnitud no se produce en el caso de los hermanos menores                                    |
|  |  | Distribución del espacio doméstico           | Las becarias comparten habitación 19% más que los becarios con sus hermanas menores; 3,7% más con sus primas, 3% más con sus madres  |
|  |  | Distribución del espacio doméstico           | Los becarios comparten 3,4% más que las becarias habitación con sus padres y hermanos mayores; 1,5 % más con sus hermanas mayores y primos   |
|  |  | Distribución del espacio doméstico           | 9,5% más becarios que becarias están usando su habitación para estudiar  |
|  |  | Distribución del espacio doméstico           | 14% más becarias que becarios están usando el comedor para estudiar  |
|  |  | Inversión de Madres/Padres en hijas/hijos    | 22,9% más becarios que becarias realizaron actividades formativas, 10% más actividades deportivas, 8% más realizó actividades sociales   |
|  |  | Inversión de Madres/Padres en hijas/hijos    | 8,6% más becarias que becarios realizaron actividades económicas (Ej.: salir a comprar comida, ropa), 3% más no salieron de casa y 1,5% más realizó actividades laborales (Ej.: vender ropa, comida) |
|  |  | Efecto de la pandemia sobre educación        | 4,4% más becarias que becarios perciben que la edu. a distancia puso en riesgo su beca   |
|  |  | Efecto de la pandemia sobre educación        | Una quinta parte de estudiantes perciben que la edu. a distancia puso en riesgo su beca  |
|  |  | Efecto de labores domésticas sobre educación | A los becarios les sucede 24% más que a las becarias "No hacer labores domésticas, por estar demasiado cansado por asistir a clases y hacer tareas del colegio"                                      |
|  |  | Efecto de labores domésticas sobre educación | 17,8% menos se siente realizada con las tareas de la casa y lo que le pide su familia  |
|  |  | Efecto de labores domésticas sobre educación | 5% más becarias que becarios perciben que las Lab.Dom pueden afectar negativamente el tiempo dedicado a sus estudios   |
|  |  | Grado de aislamiento en la pandemia          | 6,5% más de becarias que becarios sienten que desde que inició la pandemia hasta la actualidad pasan más tiempo en casa el primer año de pandemia  |
|  |  | Grado de aislamiento en la pandemia          | 6,5% más de becarias que becarios sienten que desde que inició la pandemia hasta la actualidad pasan más tiempo en casa el primer año de pandemia  |
|  |  | Grado de                                     | 4,3% más becarios que becarias   |

|   |   |  |   |  |
|---|---|--|---|--|
|   |   |  | aislamiento en la pandemia  | salieron pocas veces al mes y 1,8% más una vez al día  |
|   |   |  | Grado de aislamiento en la pandemia   | 6,2% más becarias que becarios salieron pocas veces a la semana  |
| ¿Cómo los significados de género que se le atribuye al tiempo y espacio que las tecnologías ocupan en el hogar inciden en las actividades escolares a distancia de becarias/becarios? | Rutina de uso de TIC (objetivación e incorporación tecnológica) | Organización del espacio y el tiempo de la vida cotidiana de los miembros de un hogar a través de relaciones de cooperación, conflicto o subversión a propósito de los artefactos y servicios tecnológicos (Silverstone y Hirsch 1996) | Regulación familiares sobre computadora y laptop  | Mujeres becadas viven 13% más sobre reglas de "solo usar las TIC para estudiar y trabajar", 5% más que los padres sepan la contraseña, 8% prohibiciones sobre contenido pornográfico y buscar personas |
|   |   |  | Regulación familiares sobre computadora y laptop  | Hombres viven 15% sobre la regla de usar audífonos para no usar bulla y 21% sobre usarla una cantidad máxima de horas al día   |
|   |   |  | Supervisión tecnológica de cuidadores   | Madre 7% supervisa más a hombres   |
|   |   |  | Supervisión tecnológica de cuidadores   | Padre supervisa 17% supervisa más a mujeres  |
|   |   |  | Supervisión tecnológica de cuidadores   | Madres supervisan 26% más que padres   |
|   |   |  | Supervisión tecnológica de cuidadores   | Hermanas mayores supervisan 8% más que hermanos mayores  |
|   |   |  | Supervisión tecnológica de cuidadores   | Hermanas mayores supervisan 8% más a becarios  |
|   |   |  | Acceso a TIC  | 24% más becarios que becarias estudian desde computadoras  |
|   |   |  | Acceso a TIC  | 15% más becarias estudian desde sus laptops  |
|   |   |  | Conflictos sobre las TIC  | Madres discuten 19% más que padres sobre las TIC con estudiantes   |
|   |   |  | Conflictos sobre las TIC  | 7,9% más de hombres que mujeres discuten con hermanos mayores, 4,8% más con hermanas mayores, 3% más con padres y 2,6% más con madres  |
|   | Rutinas de uso no educativo de las TIC                          | 8,7% más becarios dedican más tiempo al ocio tecnológico que las becarias  |   |  |
|   | Rutinas de estudio (uso TIC con fines educativos)               | Proceso institucional de la organización del tiempo y el espacio de los niños/hijos/estudiantes a través de las demandas familiares, la escolares e individuales (Eisenbach y Greathouse 2018; Ule et al 2015)                         | Valoración de la educación a distancia  | Al menos 64% de lxs becarios perciben que estudiantes más y mejor antes de la pandemia   |
|   |   |  | Valoración de la educación a distancia  | Al menos un 80% de lxs becarios considera que profesores motivan la asistencia a clases  |
|   |   |  | Valoración de la educación  | Al menos un 90% de lxs becarios se sienten realizados con esforzándose con sus tareas y calificaciones   |
|   |   |  | Valoración de las labores domésticas  | 9,4% menos becarias que becarios se sienten realizadas esforzándose por un equilibrio entre las tareas de la casa y sus estudios   |
| Valoración de las TIC   |   |  | Al menos un 43% de estudiantes está completamente de acuerdo con que la utilidad de las TIC es limitada para el |  |

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
|  |  |   | aprendizaje   |
|  |  | Valoración del uso educativo de las TIC | 13% más becarios que becarias están de acuerdo con que las TIC propician nuevas relaciones entre profesores y estudiantes, 11% hace la enseñanza personalizada, 5,4% más facilitan el recuerdo de la información y refuerzan los contenidos |
|  |  | Rutinas de uso educativo de las TIC     | 18% más becarias dedican más tiempo que los becarios a estudiar con tecnología  |
|  |  | Rutinas de uso educativo de las TIC     | Las becarias están dedicando 15,4% más que los becarios de su tiempo con TIC en realizar tareas, 8,4% más en estudiar para evaluaciones   |
|  |  | Rutinas de uso educativo de las TIC     | Los padres y madres de las becarias están supervisando 12% más que en el caso de los becarios que estudiaron para evaluaciones, 9% que pusieron atención a clases, y 5,9 % más que cumplan con tareas escolares                             |
|  |  | Relaciones de uso tecnológico-educativo | Madres apoyan 11% más a las becarias que a los becarios   |
|  |  | Relaciones de uso tecnológico-educativo | Hermanos mayores apoyan 7,7% más a becarios que becarias  |
|  |  | Relaciones de uso tecnológico-educativo | Madres apoyan 22% a 31% más estudiantes en el uso educativo de las TIC  |
|  |  | Relaciones de uso tecnológico-educativo | Becarias son apoyadas algo o bastante en 9% más que los becarios en el uso de TIC para actividades educativas   |

### Anexo C: Matriz de sistematización de hallazgos a partir de las entrevistas

| Preguntas de investigación   | Dimensiones                    | Conceptos   | Categoría | Hallazgo  |
|--|--------------------------------|---|-----------|---|
| ¿De qué forma la distribución de las labores de cuidado doméstico y los significados de género que se le otorgan en las rutinas escolares a distancia becarias/becarios? | Naturalización de lo masculino | Relaciones de poder significantes (Scott 1996) entre las narrativas naturalizantes de roles masculinos y femeninos (Valiquette-Tessier 2018; Brito 2016),           | Padre     | Mi esposa se ha dedicado más a la casa, yo a veces voy a trabajar lejos, hasta Lurín por ejemplo. Llego cansado. Me dedico a todo lo que son pinturas y me estoy moviendo siempre para mantener a la familia (Entrevista a Sr. Hansel, padre de familia, 10/10/2021)  |
|  |                                |   | Hijo      | por ejemplo en la mañana me despertaba... creo que... como mi casa queda a un cierto tiempo del colegio, tenía que ir a las 6 de la mañana a levantarme y... tenía que preparar todo y solamente tendía mi cama y me aseaba y después me iba. Y cuando volvía nada más creo que limpiaba la sala y después ya hacía mi tarea y descansaba. Pero en... cuando empezó la pandemia me dí cuenta que ahora tenía que hacer todo... todo... todas labores de la casa ya que mi mamá tenía que ir a trabajar y mi papá también y como yo no iba al colegio tenía que estar limpiando y a cada rato tenía que limpiar y no sabía lo duro que iba a ser eso (Entrevista a Sebastián, estudiante becado, 27/10/2021)   |
|  |                                |   | Madre     | Antes yo me encargaba de todo porque cada uno se iba al colegio, mi esposo a su trabajo, mi hija mayor a la universidad y los tres al colegio ¿no? Y yo me encargaba de todo porque trabajaba solo temporalmente o por las noches (Entrevista a Sra. Paula, madre de familia, 12/11/2021)   |
|  | Naturalización de lo femenino  | que conllevan por resultado estructuras de división sexual del trabajo en el hogar (Sullivan 2018) ventajosas para padres e hijos y desvenjados para madres e hijas | Hija      | [E: ¿Sientes que ha habido algunos cambios en relación a las labores de la casa o en el cuidado de la familia?] Diría que sí, pero me parece que más que todo por la extensión de la pandemia. En mi casa hemos tenido ciertas labores separados, por ejemplo, antes de la pandemia sólo tenía que ordenar mi cuarto, tender mi cama antes de ir al colegio y lavar mis platos después de 78 almorzar y así cosas de mi edad porque en ese tiempo tenía 11 o 12. Pero ya en la pandemia tenía más edad y como que el tiempo que pasaba en casa era más, tenía que hacer más cosas, por ejemplo, ya no lavaba solo mis platos, sino los de mi familia; en la mañana, en la tarde o en la noche o a veces lo divido con mi hermana. También nos están enseñando a cocinar y también nos están dejando lavar ropa, o |

|   |   |  |  |   |
|---|---|--|--|---|
|   |   |  |  | sea si sabíamos, pero no nos dejaban hacerlo sin supervisión. Entonces, así cambios sustanciales pero que sí son visibles (Entrevista a Aranza, estudiante becada, 26/10/2021)  |
| ¿Cómo los significados de género que se le atribuye al tiempo y espacio que las tecnologías ocupan en el hogar inciden en las actividades escolares a distancia de becarias/becarios? | Rutina de uso de TIC (objetización e incorporación tecnológica) | Organización del espacio y el tiempo de la vida cotidiana de los miembros de un hogar a través de relaciones de cooperación, conflicto o subversión a propósito de los artefactos y servicios tecnológicos (Silverstone y Hirsch 1996) | Regulación familiar sobre computadora y laptop | Lo que pasa es que como aquí tenemos una bodega y yo estoy aquí en casa, así que yo soy la que atiende en la bodega cuando mi mamá y mi papá están trabajando y no podemos tener horarios porque a veces yo estoy haciendo otra cosa, pero si hay un horario en el uso de la computadora en el niño de 6 años, que por lo general es a las 2 de la tarde, después de que almuerza el ya sabe, pero hay días que juega y hay otros días que no quiere jugar; pero si quiere, el sabe que puede ir después de almorzar. Pero en el uso del celular no hay un horario porque yo en cualquier momento agarro mi celular y a veces me dice: "mamá préstame tu celular" pero no puedo porque estoy ocupada y ya cuando he visto los mensajes y todo eso, ahí recién ya les puedo dar. Pero ahí si no hay un horario |
|   |   |  | Acceso a TIC                                   | El año pasado sí usaba solamente tablet. Pero ya a finales del año pasado ya me compraron una computadora para poder tener más funciones. Porque habían, por ejemplo, a veces nos daban links de PPT que teníamos que entrar editarlos en grupos. Y en la tablet no se podía y se trababa y habían algunas funciones que no eran disponibles. También una vez nos mandaron a una página web y por la tablet no se podía y al final lo hice pero salió bastante mal. Porque no se podía editar mucho. Entonces se veía un poco bueno... (Entrevista a Ruth, estudiante becada, 23/10/2021)   |
|   |   |  | Conflictos sobre las TIC                       | No, lo que pasa es que el play lo tengo junto a la computadora en la sala, yo no dejo que lleve el play a cuarto, entonces el usa la pantalla de la computadora y cuando no esta jugando play, el otro enano usa la computadora para jugar. Él juega el play, pero también solo por un cierto tiempo, si se lo lleva al cuarto me va a jugar hasta de amanecida (Entrevista a Sra. Claudia, madre de familia, 24/10/2021)   |
|   |   |  | Rutinas de uso no educativo de las TIC         | [E: Ujum, ujum, claro, comprendo. Ehm... sí pues, y... digamos tú crees que respecto al uso que le das a tu computadora para estudiar tu mamá, este, ¿te supervisa de alguna manera o prácticamente no?] Eh, no. No suele supervisarme, bueno, los, el tiempo que está ella, casi. principalmente es cuando me dedico a jugar (Entrevista a Salvador, estudiante becado, 11/11/2021)  |

|   |  |  |   |  |
|---|--|--|---|--|
|   |  |  | Valoración de la educación a distancia  | siento que las plataformas que utilizamos en nuestra escuela son bastante fáciles y los maestros siempre encuentran formas para relacionarse con nosotros mediante distantes dinámicas y algo que se prioriza bastante es como nos desenvolvemos nosotros, como en los grupos de trabajo etcétera, nos comunicamos y aprendemos; creo que se prioriza mucho el relacionarnos para que de esa manera podamos aprender, compartir ideas y hacer un consenso (Entrevista a Cielo, estudiante becada, 26/10/2021)  |
| Rutinas de estudio (uso TIC con fines educativos) | Proceso institucional de la organización del tiempo y el espacio de los niños/hijos/estudiantes a través de las demandas familiares, la escolares e individuales (Eisenbach y Greathouse 2018; Ule et al 2015) |  | Valoración del uso educativo de las TIC | Podría ser que cuando te quedas con la duda... cuando, por ejemplo, terminó la clase y te mando en la tarea y de ahí te fijas y no entiendes algo. No puedes ir como antes... en el Innova, por ejemplo, si no entendía algo podía ir a buscar a los profesores en la sala de profesores que hay en el segundo piso y los encontrabas y decían "en qué te ayudaron, qué no habías entendido bien". Pero acá no puedes hacer eso. Entonces a veces les mandas a Innova Family preguntando... Pero hay algunas veces que no te contestan y como las tareas tienen un horario. Por ejemplo en el proyecto integrado solo tenemos hasta las cuatro para entregarlo. No es que te vayan a contestar rapidito. Entonces, no sé ¿no? Se me dificulta un poco eso. (Entrevista a Ruth, estudiante becaria, 23/10/2021) |
|   |  |  | Rutinas de uso educativo de las TIC     | El tiempo es muy corto que le dan para que terminen con sus tareas, porque generalmente son unos cursos que se presentan (ininteligible), pero ellos no terminan a la una, ellos generalmente sus clases terminan a las tres o cuarto para las tres. Será un día a la semana que termina cerca a las dos de la tarde, una y cuarenta y cinco, pero siempre se pasan ya redondean la hora completa. Y siempre es así, por un lado, está bien porque les enseña a ellos a estar más atentos o ser más rápidos, medir su tiempo para hacer sus cosas. Pero, por otro lado, considerando como es ahora la educación, también en algunos niños puede ser perjudicial porque no todos van al mismo ritmo (Entrevista a Sra. Raysa, madre de familia, 9/11/2021)  |
|   |  |  | Relaciones de uso tecnológico-educativo | [E: ¿dirías que a veces todo este uso que hacen de la tecnología en tu casa podría haber generado algunas pequeñas discusiones, malos entendidos entre ustedes o nunca?] Uhmm siento que siempre hay malentendidos; o sea, como que en plan de peleas entre ellas... uhmm ¡ah, ya me acordé de una! Mi hermana y yo, la del medio y bueno... yo he... constantemente... Cuando ya le toca imprimir algo, sucede que yo estoy en clases y ella tiene que  |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  | <p>usar la impresora, de la que se conecta directamente a la computadora; entonces yo tengo que abrir otras páginas y eso es bastante tedioso. Y lo mismo con mi otra hermana que siempre viene a decirme: "Oye imprímeme esto" y yo estoy en tal clase y tengo que abrir otras pestañas, imprimírselo y luego viene de nuevo y me dice: "También imprímeme esto" y así. Es algo que sucede con bastante frecuencia (Entrevista a Cielo, estudiante becada, 26/10/2021)</p>  |
|  |  |  | <p>En ese momento mi mamá me confió por completo mi propia educación y me dijo que yo estaba lo suficientemente grande como para hacer mis cosas por mi cuenta. Yo le entendí porque es obvio que uno va creciendo y entiendo de que mi mamá no va a estar ahí todo el tiempo para revisar si hice mi tarea, o sea, si puedo comprender eso. Y ella confió en mí en ese momento para que yo pudiera también apoyar a mis hermanas (...) pero en esos momentos dejo de revisarnos un poco las tareas a mi y a mi hermana y si llegaban reportes de tarea le decía. Lo que pasaba era que yo no me conecté a clases y así hacia la tarea. Entonces ella pensaba que todo estaba bien y la realidad era que no era tan así porque los siguientes bimestres fueron decayendo (Entrevista a Cielo, estudiante becada, 26/10/2021)</p>   |
|  |  | Efecto de labores de cuidado sobre educación | <p>[E: ¿crees que el equilibrio entre deberes y actividades recreativas de repente es más difícil para las chicas que para los chicos durante la pandemia o crees que no hay ninguna diferencia? ¿De repente algún amigo te comento algo o algún primo?] Sí, tengo un amigo al que le va bastante bien en sus cursos online y él tiene tiempo incluso para hacer cursos extras que son como para obtener diplomas, etcétera. Tiene tiempo para reunirse en casa de los amigos para hacer proyectos que no son de la escuela sino como algo separado y es porque al menos en su caso él no tiene estas labores en casa y tiene un tiempo libre. En cambio he tenido amigas que me dijeron que hay muchas veces que tienen que hacer todo rápido y no les sale porque sus mamás les mandan a hacer el aseo de la casa o las mandan a cuidar al hermano o al sobrino y siento que eso es bastante común entre mis amigas, pero rara vez lo he visto en hombres y para ser sincera todos los hombres (Entrevista a Cielo, estudiante becada, 26/10/2021)</p> |
|  |  |  | <p>[E: ¿sientes que has tenido de repente alguna dificultad para cuidar a tu hermano pequeño, vigilarlo, o no?] Sí, mucha. Se podría decir que demasiada dificultad. Ya que no soy... no... no, no tengo a veces mucha paciencia o no sé. No me hace</p>   |

|  |  |  |  |   |
|--|--|--|--|---|
|  |  |  |  | <p>caso... [E: Y ¿cómo... normalmente... ¿cuando tienes estas dificultades qué haces?] No sé... me molestó y me voy a otro lugar a estar solo y darme... no sé... más calma. Estar solo para que nada me moleste. [E: Y digamos ¿que cosas a veces puede hacer tu hermano menor que te molesta?] Uhhh... a veces... bueno ¿cuando lo estoy cuidando? (...)<br/>Ah... por ejemplo, que no me deja hacer mis cosas tranquilo, siempre esta moviendose y no puede estar en ningún lugar quieto para yo poder limpiar tranquilo o cuidarlo.</p> |
|--|--|--|--|---|

