

PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la investigación interdisciplinaria



ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Entre el imperativo de continuar y el riesgo de excluir: miradas juveniles acerca del acompañamiento a sus trayectorias escolares en pandemia. Artículo de Guido García Bastán, María Eugenia Pinto y Horacio Luis Paulín. Praxis educativa, Vol. 26, No 2 mayo – agosto 2022. E - ISSN 2313-934X. pp. 1-23. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260215>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



Entre el imperativo de continuar y el riesgo de excluir: miradas juveniles acerca del acompañamiento a sus trayectorias escolares en pandemia

Between the continuity imperative and the risk of exclusion: Juvenile views about Accompaniment to their School Trajectories during pandemic

Entre o imperativo de continuar e o risco de exclusão: Olhares juvenis sobre o Acompanhamento às suas Trajetórias Escolares em pandemia

Guido García Bastán

Universidad Nacional de Córdoba. Instituto de Investigaciones Psicológicas (IIPSI, CONICET / UNC), Argentina
guidogarciabastan@unc.edu.ar
ORCID 0000-0001-5324-5931

María Eugenia Pinto

Universidad Nacional de Córdoba. Instituto de Investigaciones Psicológicas (IIPSI, CONICET / UNC), Argentina
mariaeugeniapinto@mi.unc.edu.ar
ORCID 0000-0003-4317-6383

Horacio Luis Paulín

Universidad Nacional de Córdoba. Instituto de Investigaciones Psicológicas (IIPSI, CONICET / UNC), Argentina
hlpaulin@unc.edu.ar
ORCID 0000-0003-2144-3313

Recibido: 2021-08- 05 | **Revisado:** 2021-09-26 | **Aceptado:** 2021 -11-26

Resumen

En este artículo, presentamos resultados de una línea de investigación centrada en el análisis de trayectorias educativas y procesos de accesibilidad a la escuela secundaria de jóvenes de sectores vulnerabilizados de la ciudad de Córdoba. Entendiendo que el análisis y evaluación de lineamientos referidos a la accesibilidad educativa durante la pandemia debe contemplar especialmente las miradas, experiencias y significaciones de su población destinataria, analizamos un corpus de entrevistas a jóvenes realizadas en una escuela secundaria durante mayo de 2021. Nuestros hallazgos señalan la centralidad que para las y los jóvenes adquieren las acciones hospitalarias desplegadas por agentes escolares y su papel clave en el sostenimiento de su escolarización. Sin embargo, también advertimos algunas enunciaciones marginales posicionándose críticamente respecto de calidad de los aprendizajes y estrategias implementadas, aportando elementos significativos para reflexionar acerca de la continuidad pedagógica en pandemia en el marco de un sistema educativo fragmentado.

Palabras clave: Escuela Secundaria; Acceso a la educación; Jóvenes urbanos; Grupos desfavorecidos; Pandemia.

Abstract

This paper states results from a research project focused on the analysis of school trajectories and access to Secondary School by youngsters from low income sectors of the city of Cordoba. Understanding that analysis and assessment of educational accessibility guidelines during pandemic must take especially into account the views, experiences and meanings of its target population, we analyze a set of interviews conducted at a secondary school during May 2021. Our findings indicate the relevance of school agents and their key role in sustaining their schooling. However, we also address some minor statements that take a critical stance towards the quality of learning processes and strategies implemented, providing significant elements to reflect about educational continuity during pandemic within a fragmented school system.

Key Words: secondary school; access to education; urban youngsters; disadvantage groups; panemics.

Resumo

Neste artigo apresentamos resultados de uma linha de pesquisa voltada para a análise de trajetórias educacionais e processos de acessibilidade ao ensino médio de jovens de setores vulneráveis da cidade de Córdoba. Entendendo que a análise e avaliação das diretrizes relacionadas à acessibilidade educacional durante a pandemia devem considerar especialmente as visões, experiências e significados de sua população-alvo, analisamos um corpus de entrevistas com jovens realizadas em uma escola secundária durante o mês de maio de 2021. Nossos resultados indicam a centralidade que as ações hospitalares desenvolvidas pelos agentes escolares adquirem para os jovens e o seu papel fundamental no sustento da sua escolaridade. No entanto, também percebemos alguns enunciados marginais assumindo uma postura crítica em relação à qualidade do aprendizado e às estratégias implementadas, fornecendo elementos significativos para refletir sobre a continuidade pedagógica em pandemia em um sistema educacional fragmentado.

Palavras-chave: escola secundária; acessibilidade à educação; jovens urbanos; grupos desfavorecidos; pandemia.

Introducción

A poco más de un año de iniciada la pandemia por COVID-19, algunas conjeturas iniciales acerca de los entornos educativos comienzan a tomar cuerpo teórico y empírico. Una de las primeras ideas fuerza elaborada durante 2020 refería a un diagnóstico de las desigualdades educativas en pandemia. La observación de los procesos que estaban sucediendo en ámbitos escolares indicaba que el nuevo contexto sociosanitario agravaba problemáticas ya presentes en las escuelas (Dussel *et al.*, 2020). El consenso señalaba que las “nuevas desigualdades educativas” eran más bien profundizaciones de procesos estructurales preexistentes. Por ejemplo, el desigual acceso a dispositivos tecnológicos y conectividad, vivenciado fuertemente a partir de la pandemia, no era de otra naturaleza que aquel que ya configuraba *brechas digitales* (Benítez Larghi, 2011) y se constituía desde hacía tiempo en objeto de políticas educativas (Díaz, 2020).

En la hora actual, contamos con datos nacionales que dan fuerza a estas suposiciones. La clásica hipótesis acerca de la *segmentación* del sistema educativo (Braslavsky, 1985) y las reformulaciones posteriores que delimitaron la noción de *fragmentación educativa* (Tiramonti, 2004) fueron la piedra angular de estudios que pudieron advertir el peso de estos procesos, tanto en los modos en que tomaron cuerpo las propuestas de continuidad educativa a nivel subnacional (Di Piero y Miño Chiappino, 2021), las modificaciones en las condiciones y medio ambiente de trabajo docente (Becher, 2020; Meo y Dabenigno, 2021; Ministerio de Educación, 2020b), como en los mecanismos y medios de comunicación implementados entre estudiantes y docentes durante el confinamiento (Ministerio de Educación, 2020a; Núñez *et al.*, 2021; Pereyra, 2020; Tapia y Melendez, 2020). La respuesta de la cartera educativa nacional ante la pandemia no difirió de otras iniciativas internacionales (Ministerio de Educación, 2020a). Sin embargo, desde distintas aristas de la problemática educativa, los estudios citados reafirman que, en una escena educativa federal y fragmentada, los lineamientos homogéneos tienden a producir condiciones desiguales para las comunidades educativas.

Este trabajo se desprende de una línea de investigación¹ referida a experiencias institucionales que propician la inclusión, acceso a derechos y reconocimiento hacia jóvenes de sectores populares de la ciudad de Córdoba. En este escrito, se presentan resultados de uno de sus ejes de indagación, centrado en la exploración de Trayectorias Educativas y procesos de accesibilidad a la escuela secundaria.

La noción de *trayectoria* se plantea como un concepto teórico metodológico centrado en el análisis de los fenómenos sociales a lo largo del tiempo, convirtiéndose, en sus inicios, en una apuesta superadora a las discusiones del campo sociológico acerca de la dicotomía entre determinismo social y voluntarismo (Frassa y Muñoz Terra, 2004). Así, el abordaje de las trayectorias implica analizar el despliegue de determinados recorridos vitales, como una trama compuesta por distintos campos de la vida social. Específicamente en el terreno escolar, las trayectorias se convierten en una herramienta para el análisis de los recorridos de los sujetos por la escuela que incorpora las complejas interacciones entre condicionantes estructurales y contextuales, las mediaciones institucionales y las estrategias subjetivas que cada sujeto pone en

juego (Briscioli, 2016; Toscano *et al.*, 2015). A quince años de la sanción de la Ley de Educación Nacional, la escuela secundaria argentina continúa enfrentando desafíos para integrar a las juventudes (Nobile, 2016). Por ello, en el último tiempo, la problemática del Acompañamiento a las Trayectorias Escolares ha venido consolidándose como una preocupación nodal en la agenda de la investigación para la formulación de políticas educativas (Terigi y Briscioli, 2020), cobrando mayor relevancia aún en el contexto de pandemia.

Frente a las dificultades de accesibilidad impuestas por la crisis sociosanitaria, los lineamientos nacionales y provinciales indicaron la necesidad de sostener una *continuidad pedagógica*, basada en la estrategia de priorización de núcleos de aprendizaje (CFE, 2020; Ministerio de Educación, 2020a). Entendemos a la *accesibilidad* como una relación entre sujetos y servicios (en este caso educativos) en la que, tanto unos como otros, contendrían en sí mismos la posibilidad o imposibilidad de encontrarse. Lo que implica reconocer el papel de los sujetos como constructores de la accesibilidad y, junto con ello, la importancia de visibilizar sus representaciones, discursos y prácticas (Comes *et al.*, 2007). Así, consideramos que el análisis y evaluación de políticas y lineamientos referidos a la accesibilidad educativa durante la pandemia debe contemplar especialmente las miradas, experiencias y significaciones de su población destinataria. Por ello, en este trabajo, analizamos un corpus de entrevistas a jóvenes realizadas de manera presencial en una escuela secundaria de sectores vulnerabilizados de la ciudad de Córdoba.

Los resultados se organizan en cuatro subapartados. En un primer momento, caracterizamos la institución en la que se llevó adelante el trabajo de campo desde la mirada de quienes participaron de las entrevistas. Esto permite identificar rasgos institucionales que para la población juvenil configuran un ambiente “familiar”: aspecto clave para el argumento que deseamos presentar y que permitirá contextualizar las enunciaciones juveniles analizadas. Seguidamente, recuperamos las experiencias juveniles en pandemia a partir de tres ejes principales de indagación: actividades que constituían sus rutinas en etapas de confinamiento estricto; estrategias y valoraciones sobre las iniciativas institucionales para acompañar sus trayectorias; y, por último, lecturas juveniles sobre los procesos de aprendizaje en un contexto de retorno a un esquema de semipresencialidad. Este recorrido permite reconocer la necesidad de que la política educativa atienda especialmente a las lógicas de trabajo locales, diseñando respuestas que consigan capitalizar los recursos particulares que cada comunidad escolar ha ido construyendo.

Nuestros hallazgos señalan la centralidad que adquirió la construcción de vínculos de confianza entre jóvenes y personas adultas para hacer frente a desigualdades socioterritoriales y de accesibilidad tecnológica durante la pandemia. En dichos procesos, desde la perspectiva juvenil, se destacan las acciones de *hospitalidad* (Arias y Sierra, 2018) desplegadas por los agentes escolares y su papel como soportes clave en el sostenimiento de su escolarización. Sin embargo, también advertimos algunas enunciaciones marginales posicionándose críticamente respecto de los aprendizajes y estrategias implementadas por personas adultas, aportando elementos

significativos para reflexionar acerca de la educación en pandemia en el marco de un sistema educativo fragmentado.

Aspectos metodológicos

Desde un paradigma interpretativo en Ciencias Sociales, buscamos comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de sus participantes (Vasilachis, 2007). Entendiendo que la investigación cualitativa —al incorporar los significados, el contexto y la procesualidad local a la comprensión de los fenómenos en estudio— muestra numerosas fortalezas para el análisis de lineamientos de las políticas públicas (Maxwell, 2020), asumimos una estrategia de indagación flexible basada en estudio de caso (Stake, 1988). El establecimiento escolar estudiado ha sido seleccionado conjugando dos criterios teóricos de muestreo (Glaser y Strauss, 1967). En primer lugar, la escuela se encuentra emplazada en un barrio periférico de la ciudad. Como otras grandes urbes latinoamericanas, Córdoba experimenta procesos de *periferización urbana* y *segregación residencial* (Valdez y Cargnelutti, 2014). Referimos a fenómenos que producen una concentración de las poblaciones más vulnerables en los márgenes de la ciudad, favoreciendo condiciones de vulneración social y económica de sus habitantes. Este tipo de configuración hace de la relación entre jóvenes y espacio urbano una dimensión privilegiada para analizar la desigualdad en el acceso a derechos (Saraví y Serrano Santos, 2020). En segundo lugar, la escuela forma parte de un conjunto de establecimientos con los que el equipo investigador ha venido sosteniendo, a lo largo de varios años, actividades de investigación y extensión. Desde una estrategia de muestreo de *casos críticos* (Miles y Huberman, 1994), el vínculo previo nos permite señalar que se trata de un caso de interés para nuestros propósitos investigativos, ya que desde hace tiempo la escuela ha venido desarrollando activamente iniciativas institucionales de inclusión educativa y accesibilidad a derechos.

Durante 2019, realizamos entrevistas a integrantes del colectivo docente. En 2020, ante la irrupción de la pandemia, retomamos contacto con estas personas adultas para conocer los cambios experimentados en su trabajo con jóvenes. Durante 2021, fue posible tomar contacto con las voces y experiencias juveniles. Para la escritura de este artículo, entrevistamos a seis jóvenes de entre 17 y 20 años (dos varones y cuatro mujeres) que se encontraban transitando el penúltimo añoⁱⁱ de la educación secundaria técnica.

Optamos por trabajar con un grupo de estudiantes con trayectorias prolongadas en el establecimiento. El hecho de que se encontraran en el ciclo de especialización contribuyó a que sus testimonios pudieran comparar la situación pandémica con otras experiencias vividas en años y ciclos previos de su escolarización. Asimismo, al no encontrarse transitando el último año, los testimonios permitieron indagar algunas proyecciones relativas a la continuidad de sus procesos de escolarización. Por otra parte, se trata de estudiantes con quienes existían vinculaciones previas, enmarcadas en actividades investigativas y de extensión universitaria del equipo de trabajo. Esto favoreció el *rapport* y la confianza necesarios para abordar aspectos sensibles de sus vidas durante la pandemia.

Las entrevistas se llevaron a cabo a principios de mayo de 2021. Dadas las condiciones sanitarias y climáticas del momento, pudieron realizarse presencialmente en espacios abiertos durante la jornada escolar. Trabajamos con un guion temático organizado en tres dimensiones: a) Trayectorias en la escuela; b) Experiencias durante el confinamiento; y c) Significaciones sobre el retorno a la presencialidad. Para la construcción de los datos, procedimos a partir de una estrategia de análisis de contenido basada en una *comparación constante* (Glaser y Strauss, 1967) utilizando el software de análisis cualitativo Atlas ti. Quienes participaron de la investigación dieron su consentimiento informado y documentado. Con el objetivo de resguardar el anonimato de las personas participantes, los nombres propios empleados en este artículo son seudónimos.

Resultados

“Acá es como una familia”: caracterizaciones juveniles de la escuela

La escuela en la que desarrollamos nuestras actividades de campo es un Instituto Provincial de Educación Técnica (IPET)ⁱⁱⁱ ubicado en el sudoeste de la ciudad de Córdoba capital. El IPET se inauguró en 1959 como escuela municipal no formal de oficios y se formalizó como escuela técnica provincial recién en 2011, luego de marchas y contramarchas relativas a la obtención de un edificio propio y la aprobación de una tecnicatura acorde a las actividades que se desarrollaban en sus talleres. El proceso de formalización fue encabezado por un grupo de docentes y la directora actuales, que ya desempeñaban sus labores en aquel momento.

El establecimiento cuenta con una matrícula relativamente reducida en comparación con otras escuelas cordobesas de modalidad técnica —200 estudiantes aproximadamente— y un equipo docente de larga trayectoria en la institución. En actividades de campo previas al confinamiento, observábamos que, en la cotidianeidad de esta escuela, las demostraciones de afecto, la disposición, el sostenimiento de actividades, que desde nuestra perspectiva excedían las incumbencias de los roles institucionales, y la participación en algunos ámbitos de la vida extraescolar del estudiantado eran rasgos característicos del colectivo educador.

Los relatos juveniles acerca de sus llegadas al IPET permiten advertir que este no es un establecimiento que ostente prestigio social. La concurrencia se debe más bien a una *elección restringida* (Núñez *et al.*, 2021). Identificamos dos vías por las que la población juvenil llegó a esta escuela. La primera resultó de alguna experiencia previa de fracaso en otro establecimiento educativo (generalmente de gestión privada) que derivó en la necesidad de un cambio de escuela. En estas decisiones, además de los constreñimientos económicos, suele esgrimirse un criterio pragmático de cercanía con el establecimiento (di Napoli y Tapia, 2021) que, en este caso, compensa ciertos atributos negativos de la escuela derivados de su proximidad con una villa:

En sí, mi vieja me dice “mirá el colegio que elegiste vos”, iba a un colegio privado, iba bien. Me quedo [repito de año] por una materia y me dice: “mira la bosta de colegio que elegiste vos, vos mismo te la ganaste”, me dice (...). No le gustaba porque estaba la villa

acá a una cuadra de todo. Por eso no le cuadraba nada el ambiente, pero... (Abel, comunicación personal, 17 de mayo de 2021)

A mí me gustaba acá, pero a mi papá no por el tema de las villas y mi mamá me quería mandar a uno privado (...). Y me quería venir sí o sí acá, mi papá no me dejaba. Y me dice: "bueno, te voy a dar una oportunidad allá, pero cambiá tu forma de ser, tu carácter".

Porque, según él, yo acá había agarrado mucho lo que es la negrada. (Romina, comunicación personal, 17 de mayo de 2021)

En contraste, una segunda vía se da a partir de la experiencia de familiares o personas conocidas que asistieron a la escuela. Estas experiencias próximas son un primer contacto con los rasgos que generalmente se exaltan en la descripción de la escuela: un ambiente "familiar", de tratos personalizados. Quienes conocieron la escuela de esta manera identifican al trabajo realizado en el taller de oficios como otro de los motivos de su elección. Este atributo es luego identificado por la totalidad del grupo de informantes como unos de los mayores atractivos de la escuela y aspecto central de la propia experiencia escolar. La relevancia de estas características queda plasmada en las experiencias de dos estudiantes, quienes, a pesar de haber experimentado mudanzas a zonas alejadas del edificio escolar, eligen jerarquizar los aspectos atractivos de la institución por sobre el traslado que implica acceder a ella.

Así, la imagen negativa del IPET "hacia afuera" parecería revertirse puertas adentro. De acuerdo con las caracterizaciones juveniles, esto se produce, en gran medida, por influjo de la dimensión vincular y la disposición percibida en el equipo educador:

En el colegio [nombra otra escuela privada], les interesa ir, cumplir la hora y ya está. Acá, hay profesores hoy que entran a las 8, terminan a las 12 y saben quedarse hasta las 5 de la tarde. Se quedan. Eso no se los pagan, pero ellos se quedan igual. (Abel, comunicación personal, 17 de mayo de 2021)

[En esta escuela] Se preocupan por vos. Tipo, ellos, yo creo que los profesores se deberían preocupar por cómo vas en su materia, por ejemplo. Y no, vos caes con un problema familiar y te ayudan. Cosa que en otro colegio a mí no me pasaba. (Paula, comunicación personal, 17 de mayo de 2021)

Pasa que acá es como una familia. Es como que vos venís, ponele... tenés problemas con algo y te escuchan, te aconsejan, te apoyan, te ayudan a tratar y a que estés bien. (Romina, comunicación personal, 17 de mayo de 2021)

E: —¿Por qué te parece que acá hay más confianza?

—Y porque son más, como que sacan más conversación, te ayudan en todo lo que puedan y son como muy compañeros de todos acá. Que ahí en el otro colegio como que no, si vos no sabías algo o no entendías tenías que entender vos solo nomás.

E: —¿Pero estás hablando de los profes?

—No, de todos en general. Porque son todos así en el colegio este y en el otro no, nada que ver. (Adrián, comunicación personal, 17 de mayo de 2021)

En línea con las propuestas de la personalización de los vínculos, entendidas como estrategias de acompañamiento y seguimiento de las trayectorias estudiantiles que apuestan a concretar la escolarización de las juventudes (Nobile, 2011; Ziegler y Nobile, 2014), los testimonios juveniles convergen señalando cierta entrega desinteresada por parte de sus docentes y un fuerte interés por su bienestar y su sostenimiento en la escuela, que distinguen a partir de comparaciones con experiencias escolares previas, más despersonalizadas. Asimismo, como se aprecia en la última cita, algo que se destaca en sus descripciones de la escuela es un sentido de “comunidad familiar intergeneracional” que, por momentos, no distingue roles adultos y juveniles. El estudiantado relaciona el tamaño reducido de la población con la confianza que se teje en vínculos de cooperación, consejos y ayudas mutuas.

En síntesis, las personas jóvenes describen un perfil familiar de la institución. Estas características motivan la elección de quienes con antelación conocían experiencias próximas en la escuela e incentivan a continuar allí los estudios, incluso a quienes procedían de otras escuelas e inicialmente sostenían una mirada prejuiciosa. El sector juvenil valora la tarea de acompañamiento que realiza el equipo educador: “Tipo si, por ejemplo, me llevo una materia, me ayudan los profes. Como que están ayudando todo el tiempo, no te dejan de lado” (Paula, comunicación personal, 17 de mayo de 2021). En efecto, la serie de jóvenes con quienes conversamos sostuvieron trayectorias continuas y similares a las teóricas (Terigi, 2008) en el establecimiento. Así, las características que asume el rol docente, la modalidad técnica y el vínculo entre estudiantes y docentes aparecen como tres soportes fundamentales sobre los que se asienta la identidad de esta institución, basada en relaciones de confianza y reconocimiento. Tener presente esta caracterización será importante para contextualizar e interpretar algunas expresiones juveniles que abordaremos seguidamente.

Nuevas rutinas juveniles en la cotidianeidad confinada

Tomando como eje de lectura la transversalidad de las desigualdades a lo largo del territorio argentino, entendemos que estas medidas y restricciones implementadas en el marco de intermitentes períodos de DISPO y ASPO afectaron de manera desigual a los diversos grupos sociales. En cuanto a lo que sucede con las juventudes, si bien las condiciones de clase, género, la ubicación territorial, la etnia y la cultura configuran diversas maneras de transitar la condición generacional, la condición juvenil implica una posición en la estructura social que otorga una singularidad a las trayectorias vitales (Andrada *et al.*, 2020). Por ello, consideramos necesario recuperar específicamente las experiencias juveniles en este contexto.

A su vez, el abordaje de las trayectorias escolares no se reduce estrictamente a las experiencias juveniles en el espacio escolar. Por el contrario, implica retomar las complejas interacciones entre condicionantes estructurales y contextuales, las mediaciones institucionales y las estrategias subjetivas que cada sujeto pone en juego (Briscioli, 2016; Toscano *et al.*, 2015). En esta línea, recuperar las actividades cotidianas de la población juvenil nos permite comprender los diversos escenarios en los que se tejen las trayectorias de este grupo de jóvenes.

En el caso de las personas jóvenes escolarizadas, el cierre del edificio escolar implicó la imposibilidad de asistir a uno de los lugares en los que transcurría gran parte de su vida cotidiana. Específicamente en la escuela en la que se realizó el trabajo de campo, dada su modalidad técnica, sus estudiantes asistían tanto por la tarde como a contraturno. A su vez, la suspensión de actividades presenciales supuso la interrupción de una serie de actividades que se estructuraban en torno a la escuela, recorridos que, para un grupo de jóvenes, implicaba un desgaste —como el camino hacia la institución—, pero, para otro grupo, estaban asociados al disfrute y la recreación, como actividades deportivas posteriores a la escuela, la posibilidad de construir actividades espontáneamente entre estudiantes, la organización de meriendas compartidas entre clases, entre otras.

En el caso de Juliana, en un principio, el traslado a la virtualidad fue vivenciado como un alivio asociado a la suspensión de un viaje hasta la escuela que implicaba tomar dos colectivos y un tiempo de aproximado de una hora y media o dos:

“Eh... bueno, al principio lo tomé como un descanso, porque como te digo yo viajaba todos los días, era contraturno. Fue como un descanso decir bueno, no viajo más” (Juliana comunicación personal, 17 de mayo de 2021).

En otros casos, como el de Adrián, las restricciones pusieron fin a la posibilidad de compartir tiempo con sus pares, y de sostener actividades deportivas, lo cual constituía gran parte de su cotidianeidad. Las palabras de Adrián resuenan con uno de los sentidos asociados a la institución escolar, la escuela como espacio que posibilita “vivir la juventud” (Núñez, 2020):

Y, salía del colegio y era ir y salir a jugar al fútbol. Todos los días casi. Salía, o salía con mis amigos, íbamos al parque, siempre así. O me iba a la casa de mi novia, todo. Y como que de un momento para el otro eso se cortó todo. No pude hacer más nada. (Adrián, comunicación personal, 17 de mayo de 2021)

Estos testimonios dan cuenta de que gran parte de las actividades que realizaban o espacios que habitaban este grupo de jóvenes en su cotidianeidad se vieron afectados por las diversas restricciones que se fueron sucediendo durante la pandemia. Entendemos que, desde allí, es posible comprender la reiteración de una expresión común entre un sector de quienes participaron de las entrevistas: “el no hacer nada” durante el periodo de ASPO/DISPO:

Estuve todo el día en mi casa. Como que no, no me gustó nada de la cuarentena esta. Como que no hice nada. Aparte de hacer lo del colegio, me quedé ahí y nada más. Como que, bueno, no sé cómo decirlo. Pero no, no, no hice nada en toda la cuarentena. (Adrián, comunicación personal, 17 de mayo de 2021)

... ¿Tipo qué hacía y eso? Nada. Me despertaba, eh, no hacía nada. Tipo comía y dormía nomás. Nada más. No sé, de vez en cuando no sé, veía una película, cosas así. O estaba todo el tiempo con el celular. (Paula, comunicación personal, 17 de mayo de 2021)

Sin embargo, al avanzar en sus relatos y complejizar sus respuestas, enumeraban una serie de actividades que sostuvieron durante la pandemia. Por un lado, aparecen referencias a actividades artísticas o recreativas, como es el caso de Juliana, Adrián y Brisa. Cabe destacar que,

más allá del testimonio de Abel —quien expresa concretamente no haber hecho cuarentena—, el resto del grupo no estuvo en contacto con familiares, amistades u otras personas que no fueran del grupo de convivientes por varios meses, lo que influyó en el abanico de actividades posibles y también deseables:

“Me levantaba, desayunaba o iba a desayunar con ella [su novia] en sí a la casa, me quedaba a comer allá en la casa o ella se venía a casa a comer. Jodíamos en casa, arreglaba el auto” (Abel, comunicación personal, 17 de mayo de 2021);

“Buscaba cosas como para entretenerme, me gusta mucho leer así que aprovechaba eso y leía, y eso. Yo hacía esas cosas, leer, no sé, escuchar música, ver tele” (Brisa, comunicación personal, 17 de mayo de 2021);

Pero en realidad no, hice más cosas. Sé tocar la guitarra, sé algo de bajo y de viola y aprendí teclado en la cuarentena (...). Y bueno, antes en la cuarentena había estudiado, estudié fotografía. Entonces bueno, lo que se podía sacar foto, les sacaba a mis hermanitas. (Juliana, comunicación personal, 17 de mayo de 2021)

Es posible observar, en estos testimonios, que la mayoría de las actividades que llevaban a cabo cuando tenían tiempo disponible eran realizadas en soledad. La imposibilidad del encuentro con sus pares resulta una de las interrupciones principales de las restricciones. Son muy pocas las referencias que aparecen sobre actividades que impliquen el contacto con sus pares, ausencia que no solo se observa en los testimonios del estudiantado, sino que también parecería ser un invisible dentro de las estrategias escolares y de las políticas educativas implementadas durante la pandemia, centradas en sostener las interacciones entre docentes y estudiantes e interpelar a las familias (Di Piero y Miño Chiappino, 2021). Por otro lado, algunas voces refieren haberse ocupado de tareas de cuidado y mantenimiento del hogar. Sin embargo, estas referencias aparecen solo en los relatos de jóvenes mujeres quienes, a su vez, suelen enmarcar dichas actividades dentro del acompañamiento a otra figura femenina del hogar, en sintonía con una pauta cultural de feminización de los cuidados (Vaquiro y Stiepovich, 2010):

“Eh, me levantaba, bueno, ayudaba a limpiar, acomodar la casa, eh, salía a hacer las compras, eh, ayudaba a mi mamá a hacer de comer, eh... nada, lo simple, qué sé yo” (Brisa, comunicación personal, 17 de mayo de 2021);

—No, no. Sí, o sea, las tareas del hogar sí, siempre, qué sé yo, barrer, pasar el trapo ahí. Mis hermanitas son chiquitas, así que ensucian todo el tiempo.

E: —¿Vos sos la más grande?

—No, mi hermano.

E: —No, tu hermano. Claro.

—Pero soy la más grande de las mujeres, después son todas mujeres. (Juliana, comunicación personal, 17 de mayo de 2021)

La asunción de estas tareas, a su vez, suele anudarse con su participación en actividades laborales remuneradas, implicando de su parte un esfuerzo extra para compatibilizar sus

responsabilidades laborales, domésticas y escolares, lo que configura posiciones desiguales con sus pares masculinos desde las cuales se sostiene su escolaridad (Lago *et al.*, 2021).

Finalmente, en línea con lo que reportan las cifras a nivel nacional (UNICEF, 2021), se observa entre el grupo de jóvenes una participación incrementada en actividades laborales. Es importante destacar que, en su mayoría, estas actividades laborales se iniciaron durante la pandemia,^{iv} lo que nos permite reforzar la idea de que la crisis socioeconómica asociada al COVID-19 produjo una fuerte salida de jóvenes al mercado laboral (Ministerio de Educación, 2020a). Entre quienes participaron de la entrevista, la mayoría tuvo sus primeras experiencias laborales durante este periodo, o provienen de experiencias laborales informales y eventuales. Con las urgencias asociadas a la crisis sociosanitaria, se suman nuevas actividades laborales, mayor carga horaria, o trabajos con mayores niveles de formalidad:

“Porque en sí había empezado a trabajar en una carnicería y estaba mucho más tiempo ahí en la carnicería (...), hacía de 7 y media de la mañana hasta las 3 de la tarde” (Abel, comunicación personal, 17 de mayo de 2021);

Eh, y es como que yo empecé a trabajar en una asociación y estaba con el tema de hisopados (...). Y a la tarde, después, a eso de las 7, arrancaba con mi familia en la cocina, con mi papá, que era para ayudarlo a mi hermano a pasar la mantención de mi sobrina. (Romina, comunicación personal, 17 de mayo de 2021)

Y, digamos, trabajo de niñera, cuido a dos niños menos de dos, de una a siete, digamos. Pero en el horario que yo no estoy, que estoy en el cole, me ayuda mi mamá y los mira un toque, cuando yo llego ya estoy yo con ellos. Y bueno, los días que yo no tengo clases, bueno, los cuido yo (...). Empecé este año, en marzo... que... bueno, las primeras semanas nosotros no habíamos empezado porque no habíamos terminado, faltaban rendir, cosas así. Pero empecé este año. (Brisa, comunicación personal, 17 de mayo de 2021)

Recuperar las rutinas juveniles en pandemia permite visibilizar la diversidad de trayectorias vitales que confluyen en la escuela. De allí es que se vuelve fundamental interrogarse sobre cómo se articula la escuela en cada una de estas trayectorias, qué estrategias llevaron a cabo las juventudes para que la escuela siga teniendo un lugar en ellas y también qué estrategias institucionales el grupo de jóvenes advierte que facilitaron el sostenimiento de su escolaridad.

Estrategias de acompañamiento en tiempos escolares flexibilizados

Hasta aquí, pudimos observar cómo el confinamiento inicial produjo un fuerte trastocamiento de las actividades cotidianas juveniles. Como veremos a continuación, también impactó sobre las rutinas relacionadas con el trabajo escolar.

Los testimonios de quienes participaron como informantes permiten identificar tres conjuntos de estrategias que esta comunidad implementó para dar continuidad a sus actividades educativas. Las primeras, que llamaremos estrategias generales, describen modalidades de trabajo dirigidas al conjunto de la población escolar. En lo fundamental, consistieron en la progresiva

incorporación de los grupos de WhatsApp como principal vía de comunicación y soporte para las interacciones pedagógicas.^v En los grupos, se compartían consignas, materiales escritos y también se entregaban las tareas una vez resueltas. En estos intercambios, la mayoría del grupo de estudiantes destacaba el rol “motivador” desempeñado por la coordinadora de curso:

“Otros profesores nos hacían videollamadas y te explicaban algo, todo eso. (...) Como que también nos complicaba porque mandaban PDF algunos profesores y no explicaban. Como que lo mandaban y tenías que resolverlo como vos puedas” (Adrián, comunicación personal, 17 de mayo de 2021);

“Por ejemplo, la coordinadora del cole, digamos, siempre nos mandaba mensajes como diciendo ‘denle, chicos, ustedes pueden’. Como que nos animaban a que podíamos, que podíamos hacerlo. Y eso estaba bueno” (Brisa, comunicación personal, 17 de mayo de 2021);

Estela [coordinadora de curso] siempre me mandaba mensajes “Chicos conéctense a las clases, ¿Chicos cómo andan? ¿Les falta algo? Me pueden hablar. Chicos acuéstese temprano, mañana tienen clase”. Siempre Estela jodiendo ahí, insistiendo para que los chicos se conecten a las clases. (Abel, comunicación personal, 17 de mayo de 2021)

Como puede apreciarse en el testimonio de Adrián, pese a la presencia insistente de ciertos agentes “jodiendo” a través de las redes, los acompañamientos basados en comunicaciones escritas a través de PDF son evaluados como insuficientes, principalmente por la ausencia de interacción con el cuerpo docente. Esto va en la línea con las lecturas que, sin desconocer el potencial de las nuevas tecnologías en la educación, entienden al formato espacio temporal presencial como habilitante de experiencias corporales, kinésicas, proxémicas, afectivas o de participación e intercambio que el formato digital todavía no puede alcanzar (Scharagrodsky, 2021).

En el repertorio de soportes utilizados, solo de manera subsidiaria, se mencionan algunas plataformas de videoconferencia. Los relatos juveniles acerca de las escasas experiencias virtuales sincrónicas dejan entrever que esto no solo pudo haber respondido a preferencias de cada docente o una falta de *cultura en el uso de TIC* (Estrada y Bennasar García, 2021), sino a limitaciones propias del deficitario aprovisionamiento tecnológico por parte del estudiantado.^{vi} Precisamente, estas dificultades son las que perfilan las estrategias que denominaremos *focalizadas*: iniciativas que, desde la mirada juvenil, son reconocidas como respuesta a problemas específicos propios o de otro grupo de estudiantes:

Estoy enterada de un chico de séptimo que no tenía cómo conectarse, no tenía WiFi en su casa, qué sé yo, y los profes iban y le llevaban la tarea a él, impresa a su casa (...). Qué sé yo, cosas así que para mí sí ayudaron mucho. (Paula, comunicación personal, 17 de mayo de 2021)

Un profesor me fue a visitar una vez a casa. Porque al lado de casa hay una ferretería. Compró en la ferretería, salió y me llamó a mí. Y me cagó a pedo, que por qué no había

entregado un trabajo: “Entrega el trabajo o te hago quedar de año”. Al otro día se lo había entregado. (Abel, comunicación personal, 17 de mayo de 2021)

Ante circunstancias que podrían significar un riesgo para la continuidad de las trayectorias escolares juveniles (como la falta de recursos de conectividad o el mero desenganche con la escuela), se reconoce el papel clave de una serie de agentes educativos que interceden mediante visitas domiciliarias y llamados de atención (o “cagadas a pedo”), acciones cuya efectividad es reconocida por la mirada juvenil. En estos relatos acerca de estas iniciativas adultas, se advierten marcas de *hospitalidad*, en tanto los posicionamientos adultos parecen haber implicado una aceptación del otro, un ofrecimiento para el cual es imprescindible que exista reconocimiento del otro en tanto tal (Arias y Sierra, 2018).

Un tercer conjunto de estrategias discurre en el plano de las relaciones entre quienes comparten curso. Aquí, nuevamente, los grupos de WhatsApp son el escenario en que se producen los intercambios colaborativos, que esta vez excluye a las personas adultas. Así, se gestionan acompañamientos entre pares para comprender consignas y retomar la relación con la escuela luego de períodos de ausencia sostenida, o tomar conocimiento de los contenidos abordados en alguna clase que se superpuso con la jornada laboral:

—Y en lo que eran clases virtuales yo nunca me podía conectar, porque eran a la mañana y yo a la mañana trabajaba.

E: —Eh, Romi, y esto que me contabas que no te podías conectar a las clases, eh, ¿después vos te contactabas con los profes por WhatsApp? ¿O tus compañeros te mandaban? ¿Cómo hacías?

—Sí, bueno, (...) la Juli, ella me pasaba todo. Me mandaba explicando casi todo lo que hablaron en las clases. (Romina, comunicación personal, 17 de mayo de 2021)

—Eh, más o menos. Había otros que no se conectaron como en meses y después aparecieron de golpe. No todos se conectaban.

E: —Esta bien. Con esos compas: ¿qué hacían ellos?

— (...) Como que le pasábamos lo que más podíamos. (Abel, comunicación personal, 17 de mayo de 2021)

Solo dos de quienes participaron de las entrevistas refirieron a iniciativas que involucraban asistencia académica por parte de agentes adultos por fuera de la institución. Abel dijo haber contratado una docente particular para que hiciera sus tareas en un momento en que él pasaba demasiadas horas trabajando en una carnicería. Juliana mencionó la colaboración que en algunas oportunidades recibió de su madre. Brisa, en cambio, recibía otro tipo de apoyo familiar; mientras se encontraba en horario escolar, su madre la reemplazaba transitoriamente en su trabajo como niñera.

En este sentido, la cita previa de Romina plantea un diagnóstico taxativo en cuanto a las dificultades implicadas en compatibilizar la escuela con el trabajo. Como mencionamos anteriormente, y en consonancia con lo relevado a nivel nacional (Ministerio de Educación, 2020a; Núñez *et al.*, 2021), las voces juveniles informan una incrementada participación en actividades

laborales a partir de la pandemia que interfiere con el trabajo escolar. De la totalidad de jóvenes que participaron de las entrevistas, solo una pudo permanecer sin trabajar durante la pandemia. El resto mencionó trabajos con distinto grado de formalización que, en algunos casos, implicaban jornadas de ocho horas diarias:

Estuve trabajando hasta la mitad de la pandemia en una fábrica de macetas. Pero ya después como que me había atrasado mucho en el colegio, le había dejado de dar tanta bola un poco al colegio y tuve que dejar de trabajar y ponerme las pilas en todas las materias y esas cosas (...). Mi mamá me dijo como que ya estaba dejando de un lado el colegio y le daba más bola a lo que trabajaba y no hacía las cosas del colegio ni nada de eso. (Adrián, comunicación personal, 17 de mayo de 2021)

Al momento en que realizamos las entrevistas, una serie de jóvenes había abandonado sus trabajos para compatibilizar sus tiempos con los de la escuela. El relato de Adrián muestra que esta decisión fue consensuada en la familia. Al advertir una situación de riesgo académico, su madre prefirió que continuase estudiando. Esto no solo informa acerca de lo contingentes que resultan estas inflexiones en las trayectorias (ya que su madre podría haber priorizado la subsistencia familiar por sobre la escolarización), sino también de cuánto mayor es el riesgo de abandono en un contexto en que la suspensión de actividades presenciales favorece la flexibilización de los tiempos escolares, en simultaneidad con una insuficiencia de soportes digitales adecuados para hacer frente a estas condiciones.^{vii} Tal como señalaron analistas de Argentina (Dussel, 2020a; Núñez, 2020), la educación remota dificulta que la escuela opere como suspensión con el afuera, predisponiendo una confusión de lo escolar y lo doméstico. En este marco, las estrategias generales —aquellas más fuertemente fomentadas desde la política educativa— pierden eficacia rápidamente y cobran centralidad los mecanismos informales basados en respuestas focalizadas y hospitalarias del equipo educador o las interacciones colaborativas entre estudiantes.

El retorno a la (semi)presencialidad: miradas encontradas acerca de los aprendizajes

De acuerdo con un relevamiento local (Andrada *et al.*, 2020), el 40 % de la población juvenil de Córdoba se ha encontrado con dificultades para sobrellevar el cursado en contextos "favoreció que, por comparación, quienes participaron de las entrevistas pudiesen compartir algunas impresiones forjadas acerca de sus experiencias escolares en los momentos más críticos del confinamiento el año anterior. De común acuerdo, manifestaron que, en tales circunstancias, los aprendizajes fueron prácticamente nulos:

"Porque, digamos, como que acá [presencialmente]... yo tengo una duda y la puedo preguntar en el instante y puedo obtener las respuestas también al instante" (Brisa, comunicación personal, 17 de mayo de 2021);

"[Refiriéndose a la educación remota]... Lo que nos daban era tipo de los años anteriores, para mí era lo mismo (...) daban cosas que ya habíamos visto. Supuestamente era un

repasso, pero fue así todo el año. Por eso dejé” (Paula, comunicación personal, 17 de mayo de 2021);

E: —¿Qué cosas te gustan de haber vuelto?

—Y que ahora aprendés mejor. Porque, sinceramente, en las videollamadas como que no aprendimos casi nada de todo lo que hacíamos. Y ahora como que todos los profesores están adelante tuyo, si vos no entendés te lo explican y estamos todos acá juntos y nos sacamos las dudas, todo. Pero como que en videollamada como que no aprendimos nada el año pasado. (Adrián, comunicación personal, 17 de mayo de 2021)

Al rememorar la experiencia escolar de 2020, generalmente, evocaban una vivencia de desgano que se torna comprensible a la luz de su mayor participación en actividades laborales y la percepción de que muchos de los contenidos reiteraban los de años anteriores, cuestión que condujo a Paula a desconectarse de la escuela por un tiempo. También, fue compartida la impresión de que los intercambios virtuales obstaculizaban las consultas sobre los contenidos. En este caso, la ausencia de diálogo fluido con docentes no respondía —o no solamente— a la estrategia que cada docente decidiera implementar (Núñez *et al.*, 2021), sino a que, debido a la escasa provisión tecnológica, la mayor parte de las interacciones eran asincrónicas y, por ende, —tal como comentaba Brisa— las respuestas no eran “instantáneas”. Para Paula, esto constituyó un motivo por el que comenzó a valorar la escuela presencial:

Virtual me cuesta, para mí no se aprende nada. Al menos en mi caso y muchos compañeros no entendíamos, no aprendíamos. (...) Aprendí a valorar eso que tenemos tipo, que podemos venir, que podemos aprender acá tipo presencial. Antes no, no me importaba. (Paula, comunicación personal, 17 de mayo de 2021)

Nos parece relevante señalar que esta valoración de la presencialidad se produjo en un lapso en el que la provincia de Córdoba había retomado parcialmente las actividades presenciales en un esquema de bimodalidad con burbujas.^{viii} Sin que mediaran los soportes que en otras latitudes han estado presentes y fueron considerados basales para que ocurran genuinos aprendizajes conceptuales en pandemia (Azhari y Fajri, 2021; Bauer *et al.*, 2021; Esteban-Guitart *et al.*, 2020; Estrada y Bennasar García, 2020; González-Ceballos *et al.*, 2021),^{ix} los y las jóvenes devolvían una mirada positiva del retorno a las clases semipresenciales. No obstante, Juliana introdujo un matiz sin el cual posiblemente hubiésemos cerrado este trabajo con una mirada algo idílica de las significaciones juveniles acerca del escenario escolar bimodal:

Yo me imagino que este año no se va a aprender casi nada, se va a aprender la mitad de lo que aprendió, qué sé yo, la promo de mi hermano en sexto año. Porque no es lo mismo, no estamos todas las horas, es muy poquito. Sobre todo Taller y sexto año, ya es el último año que tenemos mucha carga horaria en el cole. Ya el año que viene tenemos pasantías, afuera en la fábrica. Y hay tres días al cole que no venimos. Venimos dos días y encima esos días tenemos creo que cuatro materias y ya está. O sea, este es el año en que en realidad aprendemos bien todas las materias. El año que viene ya no. Y ya es otra cosa, ya

estamos con la promo, ¿viste? Pero bueno, no sé... (Juliana, comunicación personal, 17 de mayo de 2021)

En el conjunto de testimonios relevados, la entrevista de Juliana llama nuestra atención. En distintos pasajes, se presenta como una estudiante por encima de la media académica. Nos comenta que este año es abanderada y lamenta la suspensión de los actos escolares presenciales ya que le gustaría cargar con la insignia patria. Con algo de desdén, califica como laxas a las contemplaciones que la escuela hizo con quienes no habían acreditado los aprendizajes del ciclo anterior.^x Asimismo, expresaba preocupación por los aprendizajes que ya no se producirán, mostrándose crítica ante algunas de las estrategias implementadas por sus docentes durante el confinamiento:

Eh, por ejemplo, a la vuelta de casa tengo un negocio, la hija de la chica esta va a un colegio privado, ¿no? Ella todos los días a las 7 de la mañana tenía clases virtuales. Todos los días, le ponían falta, le tomaba evaluación, todo. Fue como más acompañando en ese tiempo la escuela privada, se hizo una gran diferencia de la pública. Entonces, no sé, hubieran acompañado más con clases virtuales, por lo menos una vez cada quince días o una vez al mes. No sé. Como digo, esto, si me tenés que explicar no me mandes un audio, porque es lo mismo. Mandame un video en una hoja, haciendo algo. Eh, qué sé yo, los actos. Se hizo un solo acto en todo el año. Se podrían haber hecho un montón de cosas. (Juliana, comunicación personal, 17 de mayo de 2021)

Su testimonio contrasta con el del resto, quienes describen un ambiente escolar que, de acuerdo con nuestras reconstrucciones previas, es vivenciado como “familiar”, de lazos cooperativos y prácticas hospitalarias. Juliana también identifica dichos rasgos sin que ello le impida reconocer las disparidades existentes entre fragmentos del sistema educativo (Pereyra, 2020), alzando una voz aguda e informada respecto de la calidad de su propia escolarización. La joven responsabiliza a docentes y a la escuela por las mismas limitaciones que en otros testimonios juveniles se atribuyen a entidades impersonales, tales como “la pandemia” o “la virtualidad”. En estas atribuciones, en cambio, se deslinda de responsabilidad al colectivo educador y se invisibiliza el impacto diferencial que el confinamiento tiene en la heterogeneidad de experiencias escolares que coexisten. Los reparos de Juliana y el desgano de Paula informan acerca del lugar subordinado que han ocupado los contenidos curriculares en la pandemia. Esta afirmación no implica inclinar la balanza en favor de posicionamientos *continuistas* (Dussel, 2020b), aquellos que, durante el inicio de la pandemia, pregonaban que en las escuelas debían reproducirse las formas de trabajo previas, enseñando los contenidos ya establecidos. Pero sí interesa destacar que los lineamientos nacionales durante 2020 parecen haberse elaborado bajo la premisa de que la situación generada por la pandemia sería provisoria (Pauli, 2021). Tal como lo expresaba la Resolución N° 367 (CFE, septiembre 2020), la priorización de núcleos de determinados contenidos puede haber sido una necesidad ante la urgencia de dar continuidad al vínculo pedagógico en una coyuntura verdaderamente crítica. No obstante, transcurridos casi dos

años de educación remota e intermitentemente semipresencial, queda claro que estos asuntos deben ser revisados al compás de un escenario educativo en constante movimiento.

A nivel nacional, se observó que, durante 2020, casi la totalidad de docentes de escuelas estatales manifestaron inquietudes relativas a dificultades de conectividad y acceso a recursos electrónicos por parte de sus estudiantes, pero solo un 50 % reportó preocupaciones relacionadas con la efectividad de los aprendizajes construidos de manera remota (Ministerio de Educación, 2020b). Esto es consonante con lo que Meo y Dabenigno (2020) relevaron para el Área Metropolitana de Buenos Aires: los equipos escolares en establecimientos estatales de sectores bajos son los que manifiestan mayores niveles de preocupación por la deserción, la consideración de estar llegando solo a una minoría o la percepción de no estar compartiendo momentos gratos con sus estudiantes. Estos datos permiten inferir que, en el segmento de escuelas estatales de sectores populares, la dimensión de los aprendizajes no ocupó un lugar prioritario en la agenda de los equipos educativos. Entendemos, entonces, que, desde la óptica de quien, como Juliana, sostiene una apuesta por el conocimiento, las estrategias escolares generales y focalizadas que describimos con anterioridad resulten claramente insuficientes.

Volviendo a nuestras conjeturas iniciales, si las desigualdades pandémicas pueden no ser más que profundizaciones de las previamente existentes, vale interrogar cuánto de lo que aqueja a Juliana es resultado de la virtualización de la educación y en qué medida no se trataría de la exacerbación de lógicas previamente instaladas (ahora más visibles para el sector de agentes sociales involucrado en ellas) en circuitos escolares diferenciados que producen inclusiones excluyentes (Gluz, 2015). A partir de la pandemia, las políticas implementadas a nivel nacional y subnacional erigen a la “continuidad pedagógica” como estandarte (Di Piero y Miño Chiappino, 2021).^{xi} Sin embargo, en tanto aquello a lo que se pretende dar continuidad es sumamente heterogéneo y desigual, este parece ser un término que requiere ser sometido a reflexividad.

Reflexiones finales

En este artículo, nos propusimos reconstruir la perspectiva juvenil acerca de los procesos de acompañamiento a las trayectorias escolares en contexto pandémico; una perspectiva sobre la que no abundan datos cualitativos, posiblemente por las dificultades transitorias de accesibilidad al campo.

Comenzamos el escrito describiendo las características de nuestro caso de estudio. Desde la mirada juvenil, el IPET es una escuela “familiar”, que se distingue de otras que han conocido, fundamentalmente porque en ella advierten una primacía de vínculos de confianza, cooperación y reconocimiento entre jóvenes y por parte de personas adultas. En función de ello, intentamos avanzar en una sistematización inicial de las estrategias implementadas para sostener los procesos de escolaridad juvenil. En esta tarea, no solo dimos con un abanico de acciones estratégicas, sino también con las evaluaciones que quienes participaron de las entrevistas hacen respecto de su efectividad. Las estrategias generales, aquellas que discurren en consonancia con los lineamientos ministeriales nacionales y provinciales, son las menos efectivas desde la mirada

juvenil. Estas propuestas, basadas enteramente en el contacto a través de plataformas digitales y aplicaciones de videoconferencia, frecuentemente colisionan con las condiciones concretas en las que las juventudes de barrios populares realizan el trabajo escolar. En este sentido, la exploración de sus vidas cotidianas durante los momentos más críticos del confinamiento aportó orientaciones para comprender por qué las estrategias focalizadas y aquellas desplegadas entre pares se muestran más efectivas: junto con el incremento en su participación en actividades laborales y domésticas, la flexibilización de los tiempos escolares avanza en detrimento de las posibilidades de articular rutinas cotidianas cada vez más complejas.

Los mecanismos focalizados terminan siendo más eficaces para los requerimientos juveniles. Sin embargo, entendemos que se trata de iniciativas cuya efectividad solo puede ser remitida a las lógicas de funcionamiento de una escuela particular que logró consolidarse como “familiar”. Con esto, queremos destacar la importancia de que la política educativa evite la excesiva centralización (Salas *et al.*, 2021) para atender especialmente las lógicas de trabajo locales diseñando respuestas que capitalicen los recursos específicos que cada comunidad escolar ha ido construyendo. Contrariamente, hasta el momento, los lineamientos oficiales han producido respuestas que interpelan realidades escolares homogéneas (Di Piero y Miño Chiappino, 2021).

En línea con nuestras conjeturas iniciales, consideramos que, en tanto pueda pensarse que las desigualdades educativas en pandemia no necesariamente sean nuevas, no se debería soterrar el abanico de estrategias que previamente las comunidades escolares han venido construyendo para paliarlas. En nuestro caso de estudio, la exploración de las miradas juveniles permite advertir funciones de sostén, contención y hospitalidad en la escuela. En este punto, a la luz de nuestros hallazgos, también sería necesario jerarquizar el espacio de sociabilidad juvenil como ámbito de aprendizajes (Baeza Correa, 2002) que, como manifestó el grupo de informantes, en momentos de educación remota, consiguió articular genuinos procesos de acompañamiento entre pares.

Finalmente, algunas enunciaciones juveniles obligan a reconocer el deficitario acompañamiento académico incluso en un contexto donde el “problema de la contención” parecería estar despejado de la ecuación. Desde la óptica juvenil, el énfasis de las estrategias adultas parecería estar puesto en la dimensión vincular. Sin embargo, los testimonios sobre las experiencias en el confinamiento y las ocurridas durante el retorno al esquema bimodal constituyen advertencias claras sobre el posible riesgo de estar avanzando hacia una profundización de las inclusiones excluyentes a través de políticas de priorización de determinados núcleos de aprendizaje. En este punto, consideramos clave que las orientaciones para pensar las intervenciones socioeducativas tengan especialmente en cuenta las voces y experiencias de quienes transitan sus experiencias escolares en pandemia.



Serie Ciudades imaginarias, técnica mixta. **Adriana Chavarrí**

Bibliografía

- Andrada, S., Arévalo, L. y González, C. (2020). *Las reconfiguraciones de lo juvenil en un contexto de aislamiento y (otras) restricciones sociales preexistentes*. <https://elaboraciones.sociales.unc.edu.ar/las-reconfiguraciones-de-lo-juvenil-en-un-contexto-de-aislamiento-y-otras-restricciones-sociales-preexistentes/>
- Arias, A. y Sierra, N. (2018). Construcción de accesibilidad e Instituciones. En A. Clemente (Dir.), *La accesibilidad como problema de las políticas sociales* (pp. 105-116). Espacio Editorial.
- Azhari, B. y Fajri, I. (2021). Distance learning during the COVID-19 pandemic: School closure in Indonesia. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/0020739x.2021.1875072>
- Baeza Correa, J. (2002). Leer desde los alumnos(as), condición necesaria para una convivencia escolar democrática. En UNESCO, *Educación secundaria. Un camino para el desarrollo humano* (pp. 163-184). UNESCO.
- Bauer, P., Kolb, C. y Wiedemann, A. (2021). How do German schools cope with the Covid-19 pandemic? School during the corona pandemic in Germany. *Πανεπιστημιο Αιγαίου*, 15(0), 97-105. <http://dx.doi.org/10.12681/online-edu.3217>
- Becher, P. (2020). Educación en tiempos de pandemia. Condiciones laborales y percepciones sobre el trabajo docente virtual en la ciudad de Bahía Blanca (Argentina). *RCS*, 4(8), 922-945. <https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/RCE/article/view/116>

- Benítez Larghi, S. (2011). Debates teóricos en torno al vínculo de los jóvenes con las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC). En A. Villa, J. Infantino y G. Castro (Comps.), *Culturas juveniles. Disputas entre representaciones hegemónicas y prácticas* (pp. 105-122). Noveduc.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. GEL/Flacso.
- Briscoli, B. (2016). La incidencia de las condiciones de escolarización del nivel secundario en la construcción de las trayectorias escolares. *Perfiles educativos*, 38(154), 134-153.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.154.57666>
- Comes, Y., Solitario, R., Garbus, P., Mauro, M., Czerniecki, S., Vázquez, A., Sotelo, R. y Stolkiner, A. (2007). El concepto de accesibilidad: la perspectiva relacional entre población y servicios. *Anuario de investigaciones*, 14, 201-209. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139943019>
- Consejo Federal de Educación. (1 de Septiembre, 2020) Resolución N° 367.
<https://www.argentina.gob.ar/educacion/consejofederaleducacion/documentos/resoluciones>
- Di Napoli, P. y Tapia, S. (2021). Llegar, convivir y egresar en una escuela secundaria de la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En P. F. Di Leo, A. J. Arias y H. L. Paulín (Directores). *Singularidades en común. Juventudes, instituciones y derechos* (pp. 151-195). Teseo.
- Di Piero, M. E., y Miño Chiappino, J. (2021). Pandemia, desigualdad y educación en Argentina: Un estudio de las propuestas a nivel subnacional. En G. Gutiérrez Cham, S. Herrera Lima y J. Kemner (Coords.), *Pandemia y crisis: el covid-19 en América Latina* (pp. 321-347). Editorial Universidad de Guadalajara.
- Díaz, R. (2020). Desconectar Igualdad: experiencias sobre el impacto en la educación rural de Jujuy en tiempos de pandemia. *Question/Cuestión*, 2(66), 1-16. <https://doi.org/10.24215/16696581e502>
- Dussel, I. (2020a). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Praxis educativa*, 15, 1-17. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v15.16482.090>
- Dussel, I. (2020b). La clase en pantuflas. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comps.), *Pensar la Educación en tiempos de Pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 337-348). Unipe.
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (Coords.) (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Unipe.
<http://biblioteca.clacso.org/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Esteban-Guitart, M., Iglesias, E., Patiño, J. G. y González-Ceballos, I. (2020). La personalización educativa en tiempos de cambio e innovación educativa: un ejemplo ilustrativo. *Aula abierta*, 49(4), 395-402.
<https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020.395-402>
- Estrada, J. M., y Bennasar García, M. I. (2021). Formación educativa en y desde las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en educación secundaria: el reto de hoy. *Revista Educación*, 45(2), 1-14.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43424>
- Frasa, J. y Muñiz Terra, L. (2004). Trayectorias laborales: origen y desarrollo de un concepto teórico-metodológico. *IV Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos, Instituto de Desarrollo Económico y Social*. Buenos Aires.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of the grounded theory. Strategies of qualitative research*. Aldine.
- Gluz, N. (2015). Jóvenes, Asignación universal por hijo y escuela secundaria: sinergias y desencuentros entre política social y escolar en Argentina. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 2(2), 47-58. http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/0366_02.pdf
- González-Ceballos, I., Palma, M., Serra, J. M. y Esteban-Guitart, M. (2021). Meaningful Learning Experiences in Everyday Life During Pandemics. A Qualitative Study. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-9.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.670886>

- Lago, L., Sanabria, J., Ronconi, P. J. y Zuluaga, P. (2021). Jóvenes y pandemia. Experiencias estudiantiles en Chubut. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 15, 1-31.
<https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/6780/5775>
- Maxwell, J. A. (2020). The value of qualitative inquiry for public policy. *Qualitative Inquiry*, 26(2), 177-186.
<https://doi.org/10.1177%2F1077800419857093>
- Meo, A. I. y Dabenigno, V. (2020). Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID-19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 103-127.
<http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18221>.
- Miles, M. y Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis. An expanded sourcebook*. Sage.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2020a). Informe Preliminar Encuesta a Hogares. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informepreliminar_hogares.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2020b). Informe Preliminar Encuesta a Docentes. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/datos_destacados_encuesta_a_docentes_enpcp.pdf
- Nobile, M. (2011). Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos. En G. Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 179-204). Homo Sapiens.
- Nobile, M. (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. *Última década*, 24(44). 109-131. <https://doi.org/10.4067/s0718-22362016000100005>
- Núñez, P. (2020). Un tiempo escolar fuera de lo común: los jóvenes y sus sentidos sobre la escuela secundaria. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Coords.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 175-187). Unipe.
- Núñez, P., Seca, M. V. y Arce Castello, V. (2021). Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina. La experiencia de adolescentes y jóvenes en la Argentina. Documentos de Proyectos (LC/TS.2021/45), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Pauli, M. G. (2020). Pandemia, escenarios complejos y educación en Argentina. Una mirada hacia atrás para pensar el futuro. *Clio y Asociados*, 31, 21-36.
<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioyAsociados/article/view/9601/13417>
- Pereyra, A. (2020). Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente. I. Dussel, P. Ferrante, y D. Pulfer (Coords.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 125-136). Unipe.
- Salas, G., Santander, P., Pretch, A., Scholten, H., Moretti, R. y López-López, W. (2020). COVID-19: impacto psicosocial en la escuela en Chile. Desigualdades y desafíos para Latinoamérica. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 38(2), 1-17. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.9404>
- Saraví, G. y Serrano Santos, M. L. (2020). Jóvenes y territorio: dimensiones espaciales de vulnerabilidad en la transición a la adultez. En A. Aguilar y I. Escamilla (Coords.), *Expresiones de la segregación residencial y de la pobreza en contextos urbanos y metropolitanos* (pp. 21-41). Maporrúa.
- Scharagrodsky, P. (2021). Certezas, incertidumbres, posibilidades y desafíos. La pandemia de Covid-19 en la educación en Argentina. *Olhar de professor*, 24, 1-9. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.15582.025>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

- Tapia, M. G. y Melendez, C. E. (2020). Escuela secundaria en tiempos de pandemia: La fragmentación del sistema educativo al descubierto. *Nuevas Propuestas*, 55, 60-69.
<http://www.ucse.edu.ar/nuevaspropuestas/>
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta educativa*, 7(29), 63-71.
<https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf>
- Terigi, F. y Briscioli, B. (2020). Investigaciones producidas sobre "trayectorias escolares" en educación secundaria (Argentina, 2003-2016). En D. Pinkasz y N. Montes (Coords.), *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes* (pp. 119-172). Ediciones UNGS.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa*. Manantial.
- Toscano, A. G., Briscioli, B. y Morrone, A. (2015). Trayectorias escolares: estrategias teórico-metodológicas para su abordaje. *XI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-061/782>
- UNICEF. (2021). Encuesta Rápida Covid-19. Cuarta Ronda. <https://www.unicef.org/argentina/media/11191/file>
- Valdés, E. y Cargnelutti, M. (2014). Periferia y fragmentación urbana residencial: la emergencia de la alteridad. Un análisis de caso. *Congreso Pre Alas, Estado, sujeto y poder en America Latina: debate en torno de la desigualdad*. Universidad Nacional de la Patagonia Austral, El Calafate, Río Gallegos, Argentina.
- Vaquiro, S. y Stieповich, J. (2010). Cuidado informal, un reto asumido por la mujer. *Ciencia y enfermería*, 16(2), 17-24. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532010000200002>
- Vasilachis, I. (Coord.) (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Ziegler, S. y Nobile, M. (2014). Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización: personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1091-1115. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n63/v19n63a5.pdf>

Notas

ⁱ Proyecto SECyT Consolidar "Instituciones, experiencias juveniles y reconocimiento en jóvenes de barrios populares de la ciudad de Córdoba". Secretaría de Ciencia y Tecnología, Universidad Nacional de Córdoba. Director: Dr. Horacio Luis Paulín.

ⁱⁱ Desde 2011, con la Resolución N° 565/11, la provincia de Córdoba establece una formación de siete (7) años para la modalidad Técnico Profesional del Nivel de Educación Secundaria.

ⁱⁱⁱ Esta es la denominación que tienen en la provincia de Córdoba las escuelas técnicas provinciales dependientes del INET.

^{iv} A nivel nacional, prácticamente la mitad de las y los adolescentes que en 2021 tuvo algún tipo de actividad laboral comenzó a realizarla durante la pandemia (UNICEF, 2021).

^v En Córdoba, el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP, Gobierno de la provincia de Córdoba) lanzó el portal llamado "Tu escuela en casa", que brinda secuencias didácticas pensadas para el trabajo remoto en diferentes ciclos y modalidades escolares. Una de sus secciones ofrece una gama de recursos para utilizar las TIC en tareas de comunicación, interacción y trabajo colaborativo. Allí, WhatsApp es mencionado como herramienta de comunicación. Sin embargo, como sucedió en muchas escuelas estatales del país (Ministerio

de Educación, 2020b), en el IPET, ha sido la herramienta con la que se llevó a cabo la mayor parte del trabajo escolar durante los períodos de educación remota.

^{vi} Un relevamiento nacional efectuado durante el mismo mes en que se realizaron las entrevistas (UNICEF, 2021) señaló que el 47 % de los hogares con NNyA no cuentan con un dispositivo que pueda ser destinado a la realización de tareas escolares. En este sentido, la literatura internacional coincide en que este es uno de los principales obstáculos para implementar estrategias de educación remota.

^{vii} La cuarta Encuesta Rápida de UNICEF (2021) señala que las y los jóvenes que abandonaron la escuela durante 2020 lo hicieron porque ya no querían seguir estudiando, se desvincularon de la escuela o fueron madres o padres. Si bien no se esgrimen motivaciones relacionadas con el trabajo, este mismo informe reporta un aumento de la participación laboral juvenil en comparación con el último trimestre de 2020. Nuestros testimonios y los hallazgos de otras investigaciones (Núñez *et al.*, 2021) sugieren que este podría ser un elemento influyente en la desvinculación con la escuela.

^{viii} En este momento, en Argentina, el 84 % de NNyA estaban teniendo asistencia presencial (UNICEF, 2021). En el citado informe, el 90 % manifestaba estar contento con el retorno a la escuela. Esta situación se modificó a partir del Decreto de Necesidad y Urgencia N° 334/21 que —entre otras restricciones— suspendió la presencialidad en las escuelas del país a partir de 22 de mayo.

^{ix} Particularmente, uno de los trabajos gironeses (González-Ceballos *et al.*, 2021) describe un contexto de semipresencialidad en el que la mayoría de los aprendizajes conceptuales ocurren en la escuela, orientados por docentes, mientras que otros aprendizajes se dan de manera autónoma, recurriendo a dispositivos tecnológicos con los que todo el estudiantado cuenta.

^x Un relevamiento reciente de la CEPAL (Núñez *et al.*, 2021) también advirtió que estudiantes de escuelas públicas argentinas consideraban injusto que no se tuvieran en consideración las diferencias entre quienes estaban haciendo las actividades y quiénes no.

^{xi} El informe ministerial de Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica define sucintamente a este término como la “continuidad del vínculo de los y las estudiantes con las escuelas y los aprendizajes” (Ministerio de Educación, 2020b, p. 9).