

Desigualdades, estrategias y cotidianeidad durante la “continuidad pedagógica”: el caso de un grupo de jóvenes de escuelas secundarias públicas de Villa María (Córdoba)

Monti, Daiana Ailén

CCONFINES (UNVM)- CONICET

daiana_monti@hotmail.com

Resumen

El objetivo del escrito es identificar los diversos modos en que un grupo de jóvenes de clases populares de la ciudad de Villa María (Córdoba) transitó el proceso de “continuidad pedagógica” y/o la educación remota, teniendo en cuenta el desigual acceso a la conectividad y a recursos que produjo y profundizó el contexto de crisis sanitaria.

Para ello, retomaré 28 entrevistas realizadas a estudiantes y docentes de escuelas públicas de educación media durante el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) entre los meses de septiembre y diciembre del año 2020. A su vez, describiré algunas particularidades de un trabajo de campo que requirió del diseño de estrategias metodológicas ajustadas al contexto de distanciamiento social.

Las entrevistas me permitieron dialogar con jóvenes y agentes escolares adultos sobre la cotidianeidad escolar en pandemia, sobre los accesos a conectividad y a dispositivos tecnológicos, sobre las dificultades/posibilidades del contexto, así como las estrategias para cumplir las “demandas” de la escuela (en el caso de los estudiantes) o de instancias jerárquicas superiores (en el caso de los docentes).

Algunos de los interrogantes que orientaron el análisis de las entrevistas y que abordaré en esta ponencia, son: ¿cómo resolvieron los jóvenes de clases populares la cotidianeidad de sus nuevos procesos de escolarización? ¿Cómo gestionaron la nueva mediación tecnológica en su cotidianeidad escolar? ¿Qué condicionantes encontraron en el despliegue de sus estrategias de (re)producción escolar? ¿Qué recursos pusieron en juego para resolver los conflictos que la coyuntura produjo en sus unidades domésticas? ¿Qué implicó la “continuidad pedagógica” para las familias de clases populares? ¿Qué lugares ocuparon los vínculos con los agentes escolares en el desarrollo de sus estrategias?

Para el abordaje de este problema de investigación fue central articular la dimensión coyuntural con las relaciones de desigualdad preexistentes a la pandemia en cada institución escolar y en los agentes que las habitan, pues, fue posible observar que la existencia de una o múltiples vulneraciones de derechos previas produjeron posibilidades diferenciadas de transitar o hacer frente a la “continuidad pedagógica”. Así, más allá del interrogante sobre “nuevas desigualdades” o “desigualdades pandémicas”, en este escrito hay una apuesta por visibilizar

continuidades, es decir: dar cuenta de los modos en que las desigualdades previas habilitaron y/o condicionaron las diferentes estrategias de gestión de la pandemia de los/as jóvenes de clases populares y sus familias.

Palabras claves

Jóvenes, “continuidad pedagógica”, desigualdades

Punto de partida: el problema de investigación

Las medidas de distanciamiento social afectaron diferentes dimensiones de la vida cotidiana de las y los jóvenes estudiantes de barrios populares: la sociabilidad, los encuentros, los usos de la ciudad, el acceso a la salud, a la educación, al trabajo y/o a alimentos se modificaron. Ellos y ellas asumieron roles más activos dentro de las estrategias familiares, especialmente, en las de abastecimiento de víveres y productos de primera necesidad (Barriach, Chaves, Trebucq, 2022). En este escrito me centraré en una de estas dimensiones: la escolar. No obstante, como mostraré más adelante, éste aspecto se encuentra fuertemente relacionado con los mencionados.

Ahora bien, ¿de qué modos se alteraron las cotidianidades escolares de las y los jóvenes de las escuelas secundarias públicas de la ciudad de Villa María¹? ¿Cómo se territorializó la “continuidad pedagógica”² en una ciudad media del interior de la provincia de Córdoba? ¿Cómo resolvieron las y los jóvenes de clases populares la cotidianidad de sus nuevos procesos de escolarización? ¿Qué estrategias sobrepusieron? ¿Qué redes, recursos y capitales movilizaron para desplegarlas? ¿Cómo gestionaron la nueva mediación tecnológica en su cotidianidad escolar? ¿Qué condicionantes encontraron en el despliegue de sus estrategias de (re)producción

¹ La ciudad de Villa María, ubicada al sureste de la provincia de Córdoba, hasta el año 2021 tenía aproximadamente 89.100 habitantes según el Centro Estadístico Municipal (<https://portal-villamaria.opendata.arcgis.com/>). Esto la posiciona como la tercera ciudad más poblada, luego de la capital y Río Cuarto. Con respecto a las instituciones escolares de educación media, según datos padrón municipal en el año 2022 (<https://datos.villamaria.gob.ar/dataset/establecimientos-educativos/establecimientos-educativos-2021>), hay un total de ocho privadas (cuatro religiosas y cuatro laicas) y siete instituciones públicas con diversas modalidades educativas. Éstas dependen del Gobierno de la Provincia de Córdoba y se constituyen en unidad de observación de este trabajo.

² En el marco de las medidas destinadas a gestionar la pandemia de COVID-19 y en paralelo a los decretos presidenciales que anunciaron la Emergencia Sanitaria y el inicio del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) que implicaron el cierre de las instituciones educativas en todo el país, el 15 de marzo de 2020 el Ministerio de Educación de la Nación inauguró el Programa “Seguimos Educando”, mediante la Resolución 106/2020. Éste posicionó a la escuela como una “institución irremplazable” y, atendiendo al excepcional contexto, tuvo el objetivo de facilitar el acceso a recursos, contenidos educativos y bienes culturales hasta tanto se superara la situación de emergencia provocada por la pandemia. En la agenda pública la noción de “continuidad pedagógica” se utilizó para hacer referencia a la planificación de actividades, estrategias y recursos que los establecimientos educativos deberían poner en juego para garantizar el derecho a la educación más allá del cierre de los edificios escolares.

escolar? ¿Qué lugares ocuparon los vínculos con los agentes escolares en el desarrollo de sus estrategias?

Mi investigación pretende visibilizar los modos en que las y los jóvenes de las escuelas secundarias públicas de la ciudad de Villa María (Córdoba) transitaron y gestionaron la continuidad pedagógica. Para ello, repondré algunas características del escenario local así como la relación entre el contexto de pandemia y las desigualdades pre-existentes en la vida de las y los estudiantes que habitan dichas instituciones. Este posicionamiento dialoga con las propuestas de autores/a como Barriach, Chaves, Trebucq (2022), Núñez (2022) y Vommaro (2022) que sostienen que la pandemia visibilizó, intensificó y aceleró dinámicas sociales preexistentes. Por ello, es un error señalar que sólo produjo “nuevas desigualdades”, más bien, las desigualdades “emergentes” se entramaron con las preexistentes y persistentes. En este sentido, para explicar y comprender las estrategias que las y los jóvenes -junto a sus familias y docentes- pusieron en juego durante el tiempo de “educación remota”, es necesario prestar atención a las tramas de desigualdades acumuladas en la historia de los barrios y de las escuelas que habitan, así como en sus propias vidas (Barriach, Chaves, Trebucq, 2022).

Lejos de considerar las políticas de continuidad de la educación en tiempos de COVID-19 como algo homogéneo³, pretendo interrogarlas bajo la lupa de la cotidianeidad, temporalidad y territorialidad de un grupo de jóvenes de clases populares de Villa María. El énfasis en la dimensión geográfica tiene una implicancia central: durante el ASPO y el DISPO⁴, gran parte de las medidas y decisiones de los gobiernos –nacional y provincial- se consolidaron a partir de las experiencias de las grandes ciudades sin atender a las particularidades de las menos pobladas. Paralelamente, este trabajo pretende visibilizar las perspectivas de las y los jóvenes, pues, durante la pandemia tuvieron escasa representatividad. Incluso, en múltiples ocasiones fueron contruidos como “desinteresados”, “descuidados”, “culpables” y/o “responsables” de los contagios.

Metodología: particularidades del trabajo de campo durante el ASPO y DISPO

³ Las referencias a la “continuidad pedagógica” implicaron, en términos generales, una simplificación y una amplia homogeneización que in-visibilizó las variadas formas en que ésta se desplegó en cada sitio, así como los recursos (desiguales) que se pusieron en juego o las diversas estrategias que agentes escolares (y no escolares) desarrollaron cotidianamente para ponerle el cuerpo.

⁴ El Decreto Presidencial 1033/2020, fechado el día 20 de diciembre de 2020, indicó el fin del ASPO y el comienzo del Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO), que implicó el inicio de la flexibilización de la circulación de los ciudadanos sobre el territorio nacional, según lo permitieran las condiciones epidemiológicas de cada lugar.

Durante los meses de octubre a diciembre de 2020 realicé entrevistas en profundidad a 28 agentes escolares de escuelas secundarias de gestión pública provincial. Mediante contactos y vínculos institucionales previos, llegué a siete instituciones con diversas o múltiples modalidades educativas: IPEM⁵, IPET⁶, IPETyM⁷, PIT⁸, PROA⁹. Además, incorporé un secundario de modalidad adulta, CENMA¹⁰, cuya población es principalmente joven.

A través de diversas estrategias de acercamiento (plataformas virtuales como Zoom, Meet o Jitsi, llamadas telefónicas o mensajes de audio de WhatsApp) entrevisté a: 8 estudiantes (6 mujeres, 2 varones), 4 directivos (2 mujeres, 2 varones), 3 preceptores (2 mujeres, 1 varón), 2 coordinadoras pedagógicas, 11 docentes (7 mujeres, 3 varones). Con respecto al acceso a las entrevistas, mis referentes iniciales fueron equipos directivos, preceptoras y coordinadoras pedagógicas. En el caso de las y los estudiantes entrevistados, algunas veces accedí a ellos y ellas a través de contactos que me facilitaron los referentes institucionales y, otras veces, utilizando la técnica “bola de nieve”, solicitándoles a las y los jóvenes que me acercaran a sus pares. Con respecto a las y los docentes: solicité a los referentes que me vincularan a profesores de diferentes espacios curriculares, con el fin de obtener una muestra variada no sólo en términos institucionales, sino también, pedagógicos y de enseñanza.

Pero, ¿cómo investigar sin estar cotidianamente con lxs jóvenes? Los interrogantes planteados me movilizaron a buscar metodologías alternativas que me permitieran trascender las distancias promovidas por las medidas gubernamentales frente a la pandemia y, al mismo tiempo, “desarmar” la “continuidad pedagógica”. La idea de “desarmarla” es una elección en consonancia con el posicionamiento descripto más arriba, pues, estas categorías sociales lejos de ser homogéneas son producto de sentidos y puntos de vista en disputa que, en múltiples ocasiones, invisibilizaron las estrategias “subterráneas” y territorializadas que lxs jóvenes, sus familias y docentes desplegaron durante este tiempo.

⁵ Instituto Provincial de Educación Media.

⁶ Instituto Provincial de Educación Técnica.

⁷ Institutos educativos que combinan las dos modalidades educativas señaladas anteriormente bajo el mismo equipo de gestión directiva.

⁸ El Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria y de Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT), pertenece al Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y se constituye en una terminalidad educativa para adolescentes de entre 14 y 17 años que se encuentran fuera de las propuestas educativas convencionales.

⁹ Las Escuelas PRO-A son un conjunto de escuelas secundarias en las que se desarrolla un Programa Avanzado (ProA) de Educación Secundaria con énfasis en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que depende del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

¹⁰ Centro Educativo de Nivel Medio para Adultos (CENMA), perteneciente a la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos (mayores de 18 años) dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

El desafío fue diseñar alternativas virtuales y a distancia que me posibilitaran ir más allá de sentidos parciales o fragmentarios de la vida y que tuvieran el propósito de acercarme a los modos en que lxs jóvenes de clases populares (pero también sus familias y docentes) piensan, hacen, sienten y dividen el mundo social que habitan. Sin olvidar que esto sucede en el marco de relaciones sociales que condicionan y habilitan diversos repertorios de estrategias que (re)producen su vida en un contexto de crisis sanitaria. Atendiendo a esto, al momento de pensar las preguntas del guion de entrevista tuve en cuenta dos aspectos: por un lado, el ejercicio de “descotidianizar” (Lins Ribeiro, 2004), es decir, de estructurar preguntas desde “la ingenuidad” para habilitar la diversidad de respuestas y no cercarlas a partir de supuestos o sentidos comunes. Por otro lado, pensé consignas que le permitieran a nuestrxs interlocutores “hilvanar retazos” de sus cotidianidades, de sus historias, pero también, que lxs invitaran inscribirse y re-inscribirse en el contexto actual (Bonvillani, 2020). A modo de ejemplo, uno de los ejercicios “bisagra” durante el trabajo de campo fue aquel que sugería a las y los jóvenes reconstruir y comparar una jornada escolar presencial y otra en el marco de la “escuela remota”.

Estrategias de las y los jóvenes frente a la “continuidad pedagógica”

¿Desde dónde pensar las *estrategias* que desplegaron las y los jóvenes? En un trabajo anterior¹¹ abordamos algunas de las implicancias de poner en juego esta categoría. Entre ellas recupero dos aspectos relevantes para este trabajo: a) las estrategias no pueden pensarse de manera aislada, sino en su inserción en un conjunto de prácticas que tienden a funcionar como sistema: estrategias escolares, laborales, de cuidado, de consumo, etc.; b) el agente de las estrategias no es el individuo, sino la familia o unidad doméstica. Solo este agente colectivo tiene la capacidad de articular este conjunto fenomenalmente diverso de prácticas para comprenderlo sociológicamente (Bourdieu, 1988; Gutiérrez, 2012).

Como sostienen Barriach, Chaves y Trebucq (2022) es imposible pensar a las y los jóvenes solos, sus prácticas se inscriben en tramas barriales, estatales y familiares y en desigualdades persistentes, pre-existentes y emergentes (Vommaro, 2022). Por ello, me posiciono desde una perspectiva relacional que presta atención a las relaciones inter-generacionales entre jóvenes y agentes escolares adultos, pues, como señala Núñez (2022), la intensidad de esos vínculos y los modos en que se organizaron durante la pandemia tuvieron

¹¹ Monti, D. y Assusa, G. (2022) “Estrategias sociales y educativas para enfrentar la “continuidad pedagógica”: jóvenes estudiantes, desigualdad y apropiaciones tecnológicas en Villa María, Argentina, durante la pandemia Covid-19. (En prensa).

efectos que contribuyeron (o no) a las posibilidades de sostener la escolarización para las y los estudiantes y sus familias.

A continuación, presentaré tres tipos de estrategias que fueron recurrentes en el trabajo de campo que realicé. En este escrito me centro en las que desplegaron las y los jóvenes y dejo afuera las que diseñaron las y los docentes. No obstante, cada una de ellas pone en diálogo las demandas que las escuelas hicieron a sus estudiantes y las posibilidades y/o limitaciones que ellas y ellos encontraron para responderlas en el marco de las desigualdades ya mencionadas.

1) Estrategias para acceder a dispositivos tecnológicos y conectividad

El modus operandi que desplegaron con mayor frecuencia las escuelas fue el intercambio cotidiano de actividades. Éste consistía en el envío de actividades a las y los estudiantes mediante distintos formatos: en Word, PDF, Power Point y, en algunos casos, cuadernillos en papel. En este proceso las y los jóvenes debían: recibir las actividades, realizarlas y devolverlas a sus docentes –a través de fotos, WhatsApp, mail o aula virtual- para la posterior corrección. Esto se llevó a cabo a través de dos modalidades principales:

a) *El uso de plataformas virtuales*: algunas escuelas optaron por el uso combinado de plataformas como Google Classroom o Moodle y de encuentros sincrónicos a través de Google Meet, Zoom, Jitsi. En estos casos, el principal canal de comunicación y vinculación pedagógica entre estudiantes y docentes se organizaba a través de estos medios y, en algunas ocasiones, vía correos electrónicos o, con menor frecuencia, WhatsApp. El uso de estas plataformas facilitó una organización de la “continuidad” más estructurada en términos de horarios, frecuencias y sistematicidad de intercambio de actividades. La contraparte fue la imposibilidad de un contacto cotidiano entre estudiantes y docentes debido a que algunas instituciones no permitieron intercambios de teléfonos personales entre adultos y jóvenes. En este sentido, algunas estudiantes señalaron aspectos de des-humanización en el vínculo que las escuelas establecieron con ellos y ellas.

b) *El uso de WhatsApp institucional*: la mayor parte de las instituciones con las que trabajé optaron por centralizar la comunicación y vinculación pedagógica con sus estudiantes a través de WhatsApp. Esta elección se fundamentó a partir de las dificultades de las y los jóvenes para acceder a dispositivos y conectividad que permitieran el uso de las plataformas mencionadas más arriba. Estas instituciones conformaron grupos entre docentes, preceptores y

estudiantes mediante los que circularon actividades, explicaciones, dudas, consultas; incluso, algunas escuelas simulaban una clase sincrónica cotidiana mediante WhatsApp¹².

Este canal facilitó el contacto cotidiano y frecuente entre las y los agentes escolares jóvenes y adultos. De hecho, en las entrevistas algunos adultos y adultas reiteraban el cansancio y hartazgo que producía que “el teléfono no parara nunca”. La contraparte del uso de este medio, como señala Dussel (en Núñez, 2022), fue que dificultó la posibilidad de organizar secuencias didácticas y actividades procesuales por la lógica instantánea del chat. A su vez, la poca capacidad de almacenamiento de los celulares obligaba a las y los estudiantes a borrar sistemáticamente los archivos que recibían. Finalmente, cabe señalar que hubo un tipo de agente que moderó y medió en cada uno de los grupos de WhatsApp: las y los preceptores tuvieron un papel fundamental en posibilitar este proceso.

Cada una de estas modalidades requirió el uso cotidiano de conexión a internet y tecnologías de calidad¹³. Esto supuso no sólo una inversión económica sistemática por parte de las familias de las y los estudiantes que entrevisté, sino también, una re-organización cotidiana de prácticas que permitieran el acceso a tales dispositivos. Estas prácticas fueron heterogéneas y tuvieron relación directa con los recursos y capitales sociales disponibles en las familias y en las instituciones escolares desde antes de la pandemia. A continuación, mencionaré las más recurrentes:

- *Acceso a conectividad*

La mayoría de las familias poseía red de wifi al momento de la entrevista. Sin embargo, esto no siempre fue así; si bien algunos jóvenes tenían internet desde antes de la pandemia, otros señalaron que contrataron este servicio cuando la escuela se volvió virtual. Algunas familias lo hicieron individualmente, mientras que otras compartieron el servicio entre dos o más viviendas. Esto permitió dividir los costos económicos de la conexión. A su vez, algunas políticas de la gestión de la pandemia, como el IFE¹⁴, permitieron destinar esos fondos a la conectividad.

¹² Las preceptoras habilitaban el grupo de WhatsApp al inicio del horario escolar, saludaban, tomaban asistencia y daban paso a las y los docentes quienes proponían una consigna. Durante el horario escolar pre-pandémico el grupo quedaba habilitado para el diálogo, al final del día las y los jóvenes debían entregar fotos de las actividades realizadas para su posterior corrección y las preceptoras des-habilitaban el grupo hasta el día siguiente.

¹³ Rosemberg (2020), señala que el mero acceso a internet es condición necesaria pero no suficiente para participar y permanecer en el mundo escolar. Lo mismo sucede con los dispositivos como celulares y/o computadoras. Recurrentemente, el ancho de banda condiciona la posibilidad de cargar videos, descargar materiales pesados y/o participar de las plataformas educativas o clases sincrónicas. Asimismo, los teléfonos obsoletos o las computadoras heredadas de familiares, obtenidas a través de donaciones o prestadas por las escuelas con poca memoria o sin actualizaciones necesarias, también dificultaron el trabajo virtual.

¹⁴ El Ingreso Familiar de Emergencia (IFE) fue una medida implementada por el Gobierno Nacional a partir del Decreto 310/2020, del día 23 de marzo de 2020. Esta medida de emergencia se destinó a 8.9 millones de

En los casos en que las familias no pudieron conseguir conectividad, por motivos económicos o por residir en zonas rurales y estar lejos de las redes que atraviesan el ejido urbano, fue recurrente la compra de paquetes de datos móviles. Esto implicó que sumas importantes de dinero se destinaran a eso, pero también produjo que cuando no alcanzó el dinero para volver a comprar datos las y los jóvenes se atrasaran en las entregas de actividades y/o se desconectarán momentáneamente de las instituciones escolares.

- *Acceso a dispositivos tecnológicos*

Tres dispositivos fueron los más valorados por las y los estudiantes para responder a las demandas de las escuelas en tiempos de COVID-19: computadoras, celulares e impresoras. La posibilidad de acceso o no a cada uno de estos implicó el despliegue de prácticas heterogéneas.

i. Computadoras: en términos generales hubo un escaso acceso a éstas. Algunos estudiantes las poseían desde antes de la pandemia, unos pocos pudieron comprar una nueva o usada¹⁵ ante el advenimiento del ASPO. Quienes pudieron hacerlo tenían trabajos (propios o de familiares) más estables y menos afectados por las medidas de distanciamiento.

Otros jóvenes –los de cursos más avanzados como quinto y sexto año o quienes las heredaron de hermanos más grandes- aún conservan las netbooks del Programa Conectar Igualdad y las pudieron utilizar, aunque, advirtieron serias dificultades para operar en algunos programas o plataformas. En oposición a estos dos grupos, hubo quienes utilizaron computadoras de familiares y vecinos para hacer y enviar actividades y otros jóvenes que directamente no tuvieron acceso a las mismas; este grupo fue el más numeroso.

ii. Celulares: la mayoría de las y los estudiantes tenía teléfonos inteligentes propios. Sin embargo, en muchos casos eran obsoletos, tenían poca capacidad de almacenamiento y/o eran incompatibles con las plataformas que las instituciones seleccionaban para trabajar. Esto produjo muchos problemas para las y los jóvenes, pues, a veces no podían descargar actividades y/o enviarlas para ser corregidas. En estos casos, lo que hacían era escribir y resolver las consignas en papel en sus carpetas y, luego, sacarles fotos para enviarlas a sus docentes.

trabajadoras/es -de entre 18 y 65 años de edad- de la economía informal: monotributistas sociales, monotributistas de las categorías más bajas (A o B) y a trabajadoras de casas particulares y personas desempleadas. El IFE se otorgó tres veces (en abril, junio y agosto de 2020) y consistió en la transferencia de \$10.000 por cada entrega. La particularidad de esta medida de transferencia monetaria fue que -entre sus requisitos- exigió la bancarización de sus receptores.

¹⁵ En perfiles locales de Facebook, como “Trato Hecho Villa María” o en Facebook Marketplace, fue recurrente la circulación de publicaciones que aludían a la compra y venta de computadoras de escritorio, notebook o netbooks. Lo mismo sucedía con celulares e impresoras, aunque con menor medida.

Muchas viviendas poseían un único celular para toda la familia. Éstos solían estar bajo el poder de las y los adultos que muchas veces los usaban para trabajar, por lo que llegaban a las manos sus hijas e hijos en horarios nocturnos y/o fuera del horario escolar. Esta situación provocaba conflictos cuando las y los estudiantes escribían, llamaban y/o recurrían a sus docentes fuera del horario formal. Algunos comprendían la situación particular y atendían o respondían, en cambio, otras y otros se negaron a hacerlo. Esta incompatibilidad horaria produjo que algunas dudas o consultas quedaran sin respuesta y que las y los jóvenes buscaran otros medios para resolver las actividades (volveré sobre esto en la próxima estrategia). Estos conflictos también emergían cuando el único dispositivo era utilizado por dos o más hermanos dentro de la vivienda y, especialmente, cuando se superponían horarios.

Otros estudiantes no tenían celulares antes de la pandemia o se les rompieron con el uso intensivo durante el primer tiempo del ASPO. En estos casos las instituciones escolares “prestaron celulares”; cabe señalar que no los tenían disponibles u ociosos en sus edificios, sino que esto supuso la organización de campañas de donación de teléfonos inteligentes que publicaron en sus redes sociales y que les permitió que diferentes personas, empresas privadas u ONG se acercaran a donar aquellos en desuso. Aunque esta estrategia posibilitó el acceso para algunos estudiantes, otros señalaron que los celulares “prestados por escuela” también estaban obsoletos y con poca memoria.

iii. Impresoras: fueron un recurso valorado por muchos jóvenes. Se constituyeron en una herramienta central para quienes les resultaba incómodo trabajar digitalmente y, sobre todo, para quienes tuvieron mayores dificultades con la conectividad y con los dispositivos tecnológicos. Las y los jóvenes que no pudieron acceder a una impresora nueva compraron una usada o imprimieron cada actividad en el cyber del barrio o en kioscos cercanos. Al considerar el costo de las impresiones (por página) en relación a la cantidad de documentos recibidos por día, es pertinente señalar que esto implicó un alto presupuesto del ingreso familiar.

- *Acceso a fotocopias y cuadernillos en papel*

Las y los docentes recurrentemente mencionaban una categoría: “estudiantes formato papel”. Este grupo estaba compuesto por jóvenes que no tenían acceso a conectividad ni a dispositivos tecnológicos. La vinculación pedagógica con ellos se mantuvo a través de cuadernillos de fotocopias con actividades que diseñó cada profesor o profesora. Esta modalidad tenía una logística particular: retirar los cuadernillos en las escuelas, realizar las actividades, hacer consultas por teléfono (generalmente por WhatsApp a docentes y/o preceptores) y, finalmente, llevar nuevamente el material a la institución para que fuera

corregido. Esta dinámica tuvo, en casi todos los casos entrevistados, protagonistas centrales: las madres. Ellas garantizaron el acceso a los cuadernillos de actividades y se movilizaron por la ciudad en motos¹⁶ o bicicletas con actividades de sus hijos.

En cuanto al acceso a fotocopias, identifiqué diferentes modalidades: mediante el propio financiamiento, mediante el financiamiento institucional (a través de cooperadoras) y, en múltiples escuelas, especialmente en aquellas que contaban con menores recursos económicos disponibles, las y los docentes financiaron fotocopias con su propio dinero. No obstante, cabe aclarar que dentro del grupo denominado “estudiantes en formato papel” las y los preceptores y profesores identificaron una mayor cantidad de estudiantes “desvinculados” de las escuelas.

- *Estudiantes sin acceso a conectividad y/o dispositivos tecnológicos*

Las y los “desvinculados”, según la categorización de las y los profesores, son quienes perdieron contacto momentáneo con las escuelas o lo tuvieron muy esporádicamente. En general, esto sucedió en las escuelas a las que asistían jóvenes que provenían de zonas rurales o de familias vinculadas a la producción hortícola. Allí se imposibilitó no sólo la comunicación, sino, principalmente la movilización por la ciudad como consecuencia de la suspensión o reducción de líneas de transporte urbano, de las barreras de controles sanitarios o de la solicitud de permisos de circulación que se podían obtener únicamente mediante dispositivos tecnológicos. Ni las familias tenían modos de acceder a las escuelas, ni los docentes de llevar las actividades, como sí sucedía con los jóvenes sin conectividad, pero de barrios cercanos a las escuelas.

2) Estrategias para resolver demandas de las escuelas

Más arriba describí el *modus operandi* más recurrente durante la “continuidad pedagógica”. Éste fue denominado como un proceso de “hamsterización” por Skliar (2020). El autor señaló que durante el comienzo del ASPO y del DISPO lo que se intentó -o lo que se pudo- fue el “*hacer hacer*”, es decir: ocupar a niños y jóvenes, replicando horarios, repeticiones y rutinas similares a las que había en la presencialidad. La metáfora de hamsterización remite a que, en múltiples ocasiones, se pretendió seguir girando la rueda sin sentido, sin certeza, pero

¹⁶ Circular en moto por la ciudad de Villa María, y aún más en tiempos de pandemia, implicó atravesar múltiples cordones de controles policiales y municipales sobre este tipo de vehículos. Esto se profundizó notablemente desde el año 2018, cuando se declaró a la ciudad en “emergencia vial” (Ordenanza 7270/2018). Al mismo tiempo, como señaló el informe de “Relevamiento sobre la actuación de las fuerzas de seguridad en Córdoba” de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba, estos controles se aplicaron con mayor frecuencia en personas provenientes de clases populares. Informe disponible en: <https://sociales.unc.edu.ar/content/informe-preliminar-relevamiento-de-sobre-la-actuaci-n-de-las-fuerzas-de-seguridad-en-c-rdoba>

girándola. Esto produjo que por momentos quedaran en segundo plano, por ejemplo, las condiciones subjetivas y objetivas que hacían a la cotidianeidad de las y los estudiantes en pandemia.

En este sentido, las y los jóvenes identificaron algunos problemas o dificultades frente a las solicitudes de las escuelas y, al mismo tiempo, pusieron en juego estrategias para su resolución. En primer lugar, abordaré los problemas y dificultades:

- *Ausencias de “feedback”*

Las “nuevas” exigencias de la escuela implicaron no sólo la no-presencialidad, sino también el uso de dispositivos tecnológicos, de plataformas digitales, el manejo de procesadores de textos e imágenes y, en muchos casos, requirieron diferentes grados de autonomía para realizarlas. Es decir: debían interpretar las consignas en soledad, realizarlas y luego enviarlas para que sean corregidas. Muchos y muchas jóvenes señalaron la dificultad que les produjo no tener una instancia de feedback con los docentes:

“Y es difícil, hay materias que no es fácil que el profe me muestre, que comparta su pantalla, y que me hable... como un robot ¿Entendés? Es re complicado así, no, no se puede. En cambio, en clase, tipo... si a vos no te sale le decís: mirá profe, vení, y lo resuelve ahí en el momento (...)” (Estudiante, mujer, cuarto año).

- *Ausencias de comprensión de situaciones particulares en la vida de las y los jóvenes*

En algunas escuelas, las y los estudiantes identificaron que había pares que por trabajo o por no poder acceder a conectividad no entendían las actividades, por lo que muchas veces solían retrasarse con las entregas:

“Mi compañera tuvo un problema con su celular (...) eso la llevó a atrasarse bastante en algunas materias y, bueno, más de una vez le he tenido que recordar a la psicopedagoga o al preceptor que ella en ese momento no contaba con los medios para conectarse” (Estudiante, mujer, sexto año).

A raíz de ello, solicitaron prórrogas temporales para entregar trabajos que, en múltiples ocasiones les costó o, directamente, no pudieron conseguir.

En línea con esto, en las escuelas técnicas y, particularmente, aquellas ligadas a informática las y los estudiantes tuvieron problemas con las aplicaciones de programación de software que les exigían usar para realizar actividades. Los celulares obsoletos no cedían frente a la insistencia de las y los docentes a usar determinadas aplicaciones o programas. Ante estas dificultades, las y los estudiantes no encontraron una respuesta unánime por parte de la institución, sino que, en última instancia siempre “dependía de cada profe” (Núñez, 2022), por lo que en algunas ocasiones llegaron a acuerdos y consensos, pero, en otras no.

Para hacer frente a cada una de estas situaciones las y los jóvenes desplegaron diversas estrategias:

- *Redes de trabajo colectivo*

Además de los grupos “institucionales” de WhatsApp de los colegios, las y los jóvenes tenían otros grupos sin docentes ni adultos, para ayudarse y colaborar entre ellos y ellas:

“Nos han tocado profesores que no nos contestan una duda de un trabajo en varias semanas (...) Entonces, por ejemplo, nos explicábamos los trabajos cuando la comunicación con el profesor, por ahí, era un poco complicada. (...) Nos apoyamos entre nosotros mucho por el tema de no entender los trabajos” (Estudiante, mujer, sexto año).

Quienes tenían internet descargaban los archivos, la información o imágenes necesarias para completar actividades o pedían permiso a las y los docentes para grabar las clases sincrónicas y luego pasárselas a quienes no poseían conectividad. También pasaban muchas horas escribiéndose por WhatsApp o haciendo largas video llamadas para intercambiar dudas sobre consignas e información acerca de las “demandas” escolares. Fue recurrente la práctica de “pasar la noche” entre video llamadas para “ponerse al día” (Estudiante, varón, sexto año).

Las mujeres de las familias también tuvieron un papel central en el acompañamiento pedagógico. Frecuentemente, las reuniones para “ponerse al día” trascurrían con la presencia madres, hermanas mayores o vecinas que ayudaron a hacer actividades, “estudiaron junto a sus hijos” (Profesor de Matemática, varón), mediaron en las negociaciones de prórrogas de entrega entre estudiantes y docentes o cuidaron sobrinos, nietos o vecinos pequeños para que las y los jóvenes pudieran cumplir con los pedidos de las escuelas.

En este punto es posible distinguir entre familias que tuvieron mayor acceso a conectividad y menos dificultades para acompañar a sus hijos, a diferencia de otras que tuvieron mayores obstáculos no sólo en función de la conexión a internet sino también en relación a la disponibilidad de capitales para garantizar que sus hijos permanecieran en la escuela. Así, cuando las y los jóvenes no entendían las actividades, si bien algunas familias podían ayudarlos, otras sentían importantes limitaciones para hacerlo. Esto sucedía mayoritariamente cuando las y los adultos no habían terminado sus procesos de educación media o lo habían hecho mucho tiempo atrás. En estos casos, los familiares se encargaban de pedir ayuda a las y los docentes para que les explicaran y, luego, transmitirles a sus hijas e hijos. Las y los profesores de las escuelas técnicas, por ejemplo, ayudaron a las madres o padres a pensar cómo suplantar elementos ausentes en la casa para que los estudiantes pudieran realizar experimentos eléctricos

o químicos. Múltiples agentes escolares señalaron que no sólo enseñaban a las y los jóvenes sino también a las y los adultos de sus familias.

- *Redes de sostén colectivo*

Elizalde (2022) señala tres elementos que organizan el despliegue y movimiento de los cuerpos jóvenes en nuestros días y que se vieron altamente afectados por las medidas de aislamiento y distanciamiento social. Uno de ellos es el de “encuentro y sociabilidad”¹⁷ que, mediante la construcción de grupalidades, les permite crear un espacio-tiempo a contrapelo del mundo adulto¹⁸. A partir de esto, la autora expresa que el cese abrupto de cotidianeidad de movimientos, circulaciones y contactos físicos-afectivos puso en jaque las condiciones mismas de “su estar en el mundo habitando la condición juvenil” (65).

Frente a esto, las y los jóvenes crearon espacios relativamente novedosos de sociabilidad en la virtualidad: para dialogar, para mirar series, para jugar. Sin embargo, recurrentemente, señalaron que eso no suplantaba ni se parecía a la presencialidad: “se extraña el cuerpo a cuerpo con otros. Se extrañan los momentos de charla, de risa, de jodas y bromas en horas de clase” (Estudiante, mujer, sexto año). Como sostienen Elizalde (2022) y Núñez (2022) la escuela también se extrañó por ser un espacio privilegiado de encuentro para las y los jóvenes.

Además de este tipo de espacios de sociabilidad, las redes que construyeron las y los jóvenes durante la pandemia lejos de agotarse en las demandas escolares, les permitieron acompañarse en un sentido emocional o afectivo y sostenerse frente a la nueva cotidianeidad. Los canales alternativos que construyeron les posibilitaron preguntarse: “¿cómo estás?” o “¿qué es de tu vida?” y, fundamentalmente, vincularse con quienes “estaban perdidos”. Así, el grupo servía para volver a interactuar con quienes estaban alejados e insistirles -y ayudarlos- para que se “pusieran al día” (Estudiante, mujer, cuarto año).

- *Exigencias y observaciones a docentes*

Núñez (2022) señala que muchas de las críticas de las y los estudiantes se organizaron alrededor de la clave educativa. En los hallazgos en el marco de esta investigación sucedió algo similar. En primer lugar, realizaron observaciones y sugerencias sobre las estrategias didácticas que desplegaron la mayoría de las y los docentes.

¹⁷ Los otros dos son: la “expresión de autonomía y de sexo-afectividad” y la disposición de cuerpos para las “luchas políticas en contra de las desigualdades de género”.

¹⁸ La autora no romantiza la construcción de grupalidades, señala que esto no sucede sin conflictos: las jerarquías, las discriminaciones y/o desigualdades forman parte de este proceso.

- Lo que yo les planteaba a los profes, es que: si bien, entiendo que no es fácil armar una clase en la virtualidad, -tenemos muchos profes que son mayores y no se manejan muy bien con el tema de las herramientas virtuales¹⁹-, por ahí les pedía **que las actividades no sean tan monótonas...** Tan de poner un texto de 25 páginas y responder: “sí”, “no”, “sí”, “no”, “sí”, “no”. Les pedíamos que fueran con un vídeo, con un audio, para hacer un esquema, para sintetizar información, algo más llamativo.
- ¿Y eso fue pasando?
- Con algunas profes sí, la gran mayoría. Pero, hubo un par que **se quedaron en su capullito**, siguieron subiendo las actividades de igual manera y eran las que más tiempo demorábamos en hacer porque, en mi caso y en general de mis compañeros y compañeras, **era un perno** tener que sentarse así (se acerca a la cámara, se pone una mano en la cara, se apoya sobre un codo y simula cara de aburrido, con la vista perdida) al frente de la pantalla, leer el PDF y después tener que responder textualmente el PDF. Terminas con los ojos así (señala sus ojos y hace un ademán de hinchazón), porque, -más yo que soy miope. No se puede (Estudiante, varón, sexto año).

Cuando las y los docentes “se quedaban en su capullito” las y los estudiantes exigían que contemplaran y comprendieran el tiempo que les llevaba hacer esas actividades, el cansancio que implicaban y las dificultades que emergían en la vida cotidiana durante el encierro. En este sentido, fue recurrente la solicitud de flexibilización temporal por parte de las y los jóvenes, lo que producía conflictos con los tiempos burocráticos establecidos por distintas jerarquías del ámbito escolar.

3) Estrategias de las y los jóvenes frente a la transformación de dinámicas familiares y de trabajo

La organización de las familias (de estudiantes y docentes) fueron trastocadas por los efectos de la pandemia. Frente a la nueva situación social y económica, observé transformaciones en la relación entre jóvenes y el trabajo. La mayoría de jóvenes que antes de la pandemia no trabajaba, tuvieron que salir a hacerlo para complementar ingreso familiar. Muchas mujeres se hicieron cargo de los trabajos de cuidado (de personas y de sus hogares) en sus antiguos horarios escolares, esto posibilitó que las y los adultos pudieran salir a trabajar. Otras comenzaron a trabajar con sus mamás; por ejemplo, las acompañaban a hacer limpieza de casas particulares y/o a cuidar niños: mientras las adultas limpiaban, las jóvenes se encargaban de cuidar a las y los más pequeños de la vivienda.

¹⁹ Esta cuestión es mencionada como un problema desde la perspectiva de las y los docentes. Muchos señalaron que no sólo tuvieron que dar clases virtuales, sino, aprender a usar herramientas tecnológicas y aplicaciones específicas. En este sentido, señalaron que la virtualización implicó un doble trabajo para ellos y ellas. Las estrategias pedagógicas que desplegaron las y los docentes fueron trabajadas con detalle en: Monti, D. y Assusa, G. (2022) “Estrategias sociales y educativas para enfrentar la “continuidad pedagógica”: jóvenes estudiantes, desigualdad y apropiaciones tecnológicas en Villa María, Argentina, durante la pandemia Covid-19. (En prensa).

Algunos varones que trabajaban desde antes de la pandemia continuaron con sus empleos (casi siempre precarios e informales), pero, otros quedaron en situación de desempleo. Frente al desempleo, algunos tuvieron la posibilidad de trabajar junto a sus padres en talleres mecánicos, de oficios o en el campo. Otros aprovecharon la situación coyuntural y comenzaron a trabajar en los rubros más demandados como cadetería (los varones) y/o en panaderías o rotiserías (las mujeres).

En todos estos casos las y los jóvenes trataron de dar respuestas a las demandas escolares compatibilizando –en la medida de lo posible y no sin dificultades- el trabajo y la escuela. De este modo, la superposición de tareas y la escasez de tiempo no fue una cuestión que atravesó únicamente a las y los adultos²⁰. Para tensionar la lectura adultocéntrica de la dimensión temporal que se construyó durante la pandemia desde las miradas docentes e, incluso, desde los medios de comunicación, recupero el relato de una joven de 17 años y estudiante de la modalidad PIT, en el que describe cómo repartió su tiempo entre: trabajo de cuidado, trabajo fuera de la vivienda y la resolución de demandas escolares:

- ¿Y vos ayudabas a tus hermanos con las tareas?
- Me daba un tiempo para mis hermanos y, después, un tiempo para mí.
- Y durante la pandemia, ¿cómo es un día tuyo sin ir a la escuela? Desde que te levantás hasta que te acostás...
- Y, al principio era como muy raro porque teníamos como una rutina y, a parte, convivíamos con personas que uno estaba acostumbrado, ahora creo que ya me desacostumbré. Y, bueno, empecé a trabajar y como que en eso ocupo la mente...
- ¿Empezaste a trabajar ahora con la pandemia, o sea, durante este año?
- Sí.
- ¿Y antes trabajabas?
- No.
- ¿Y dónde empezaste a trabajar?
- Trabajo limpiando un gimnasio, después cuidando a dos nenas y de limpieza [en casa particular].
- ¿Y cómo te dividías el tiempo entre eso y lo de la escuela? ¿Cómo hacías?
- Y, allá, cuando estaba trabajando en un lugar donde cuidaba a los nenitos, cuando ellos dormían... Porque yo trabajaba ahí toda la semana y los sábados hacía otro trabajo: de lunes a viernes eso y los sábados iba a otro trabajo... Entonces, cada vez que me tomaba un descanso hacía la tarea. Yo llegaba a pasarla toda completa, entonces, cuando la terminaba la entregaba. Ahora, si tuviera que empezar el colegio, trabajaría a la mañana y a la tarde iría al colegio...

²⁰ Una de las problemáticas más recurrentes en las entrevistas con las y los docentes fue la superposición de tareas, la falta de tiempo y el trabajo fuera del horario escolar. Esto fue abordado en detalle en: Monti, D. y Assusa, G. (2022) “Estrategias sociales y educativas para enfrentar la “continuidad pedagógica”: jóvenes estudiantes, desigualdad y apropiaciones tecnológicas en Villa María, Argentina, durante la pandemia Covid-19. (En prensa). En este trabajo dejaré de lado la dimensión adulta del tiempo para poner en escena cómo éste fue vivenciado por las y los jóvenes.

La dimensión temporal no tiene interpretaciones únicas, es polisémica y varía de acuerdo a cómo las y los agentes la viven y experimentan. Por ello, la temporalidad y su uso se negocian continuamente y estos arreglos interaccionales no están exentos de conflictos. En este sentido, es interesante marcar algunos contrapuntos entre los modos en el que el tiempo era definido por las y los adultos y las y los jóvenes. A modo de ejemplo, las llamadas, consultas y/o mensajes tildados como “desubicados” por estar fuera de los “horarios escolares”, “esperados” o “establecidos” por las y los profesores adquieren otros sentidos cuando pongo el foco en lo que hicieron las y los jóvenes durante el tiempo de pandemia y los modos en los que también se vieron obligados a distribuir el tiempo entre la superposición de tareas. Como sostienen Barriach, Chaves, Trebucq (2022: 96), “aquellos/as/es que vivieron los años 2020 y 2021 en barrios populares siendo adolescentes y jóvenes tienen mucho que decir y tenemos mucho que escuchar”.

Reflexiones finales

En este trabajo me propuse visibilizar los modos en que las y los jóvenes de las escuelas secundarias públicas de la ciudad de Villa María (Córdoba) transitaron y gestionaron la situación excepcional que impuso la “continuidad pedagógica”. Para ello reconstruí tres tipos de estrategias recurrentes en el trabajo de campo realizado durante el ASPO y DISPO. Cada una de las estrategias puso en diálogo las demandas que las escuelas hicieron a sus estudiantes y las posibilidades y/o limitaciones que ellas y ellos encontraron para responderlas en el marco de desigualdades persistentes, pre-existentes y emergentes. Al mismo tiempo, la adopción de un enfoque intergeneracional me permitió observar los vínculos entre jóvenes y agentes escolares adultos y comprender que, en múltiples ocasiones, las formas que éstos asumieron durante la pandemia tuvieron efectos sobre las posibilidades de sostener (o no) la escolarización por parte de las y los estudiantes (y sus familias).

El punto de partida consistió en alejarme de perspectivas que consideran las políticas de continuidad de la educación en tiempos de COVID-19 como algo homogéneo. El ejercicio llevado a cabo me permitió interrogarlas bajo la lupa de la cotidianeidad, temporalidad y territorialidad de un grupo de jóvenes de clases populares de Villa María. El énfasis en visibilizar una experiencia situada tuvo una implicancia central, pues, durante el ASPO, gran parte de las medidas y decisiones de los gobiernos –nacional y provincial- se consolidaron a partir de las experiencias de las grandes ciudades sin atender a las particularidades de las menos pobladas. Paralelamente, este trabajo pretendió visibilizar las perspectivas de las y los jóvenes que durante la pandemia tuvieron escasa representatividad. Incluso, en múltiples ocasiones

fueron construidos como “desinteresados”, “descuidados”, “culpables” y/o “responsables” de los contagios.

Al intentar reponer la ausencia que en el debate público tuvieron las experiencias, voces y perspectivas de las y los jóvenes, este escrito me permitió conocer que la “educación remota” no puede reducirse al mero acceso (o no) a dispositivos tecnológicos y a conectividad. Este fue un problema entre muchos otros a los que estuvieron expuestos las y los jóvenes de escuelas secundarias públicas. En este sentido, las desigualdades escolares (de uso, acceso y apropiación de las tecnologías) no podrían explicarse complejamente sin relacionarlas con otras desigualdades que las anteceden y conviven con ellas: las habitacionales, alimenticias, de trabajo, de cuidado, de acceso a la salud, de movilidad. De hecho, a lo largo de esta investigación fue posible observar que a medida que estas últimas necesidades estaban más resueltas las y los jóvenes tenían menos dificultades para responder a las demandas escolares.

Tenemos el desafío de pensar cómo estas vivencias cotidianas, así como las redes que las y los estudiantes construyen para sostener sus procesos de escolarización pueden interpelar las políticas públicas de educación de la post-pandemia.

Bibliografía

- Barriach, C., Chaves, M. y Trebucq, C. (2022) Vidas juveniles populares en pandemia: entre “acá la cuarentena no existe” y “el día a día está imposible”. En: Vommaro, P. (Coord.) *Experiencias Juveniles en tiempos de pandemia*. GEU (Grupo Editor Universitario).
- Bourdieu, P. (1988) *La Distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. 1. ed. Madrid: Taurus.
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE.
- Elizalde, S. (2022) (Des)Afectar el cuerpo. Resonancias de la pandemia. En: Vommaro, P. (Coord.) *Experiencias Juveniles en tiempos de pandemia*. GEU (Grupo Editor Universitario).
- Gutiérrez, A. (2012) *Las prácticas sociales. Una introducción a Pierre Bourdieu*. 1. ed. Villa María: EDUVIM.
- Lins Ribeiro, G. (2004) Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica. En *Cuadernos de Antropología Social*, Sección Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras-UBA, 2, 1, 65-69.
- Monti, D. y Assusa, G. (2022) “Estrategias sociales y educativas para enfrentar la “continuidad pedagógica”: jóvenes estudiantes, desigualdad y apropiaciones tecnológicas en Villa María, Argentina, durante la pandemia Covid-19. (En prensa)

- Núñez, P. (2022) Salir a navegar: juventudes y desigualdad educativa en tiempos pandémicos. En: Vommaro, P. (Coord.) *Experiencias Juveniles en tiempos de pandemia*. GEU (Grupo Editor Universitario).
- Rosemberg, D. (2020) Conectar desigualdad, Crisis, N° 42.
- Skliar, C. (2020) Sobre la incertidumbre educativa. Continuidades, discontinuidades, interrupciones y vacíos. En Dussel, I; Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp) *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. UNIPE.
- Vommaro, P. (2022) Juventudes y desigualdades en tiempos de pandemia: entre las persistencias y las emergencias. En: Vommaro, P. (Coord.) *Experiencias Juveniles en tiempos de pandemia*. GEU (Grupo Editor Universitario).