

 <p>ESCOLA DE HUMANIDADES PUCRS</p>	<p>CIVITAS</p> <p>Revista de Ciências Sociais Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais</p> <p>Civitas 23: 1-11, jan.-dez. 2023 e-ISSN: 1984-7289 ISSN-L: 1519-6089</p>
<p>http://dx.doi.org/10.15448/1984-7289.2023.1.42269</p>	

DOSSIÊ: JUVENTUDES LATINO-AMERICANAS: DESAFIOS E POTENCIALIDADES NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Estrategias sociales y educativas para enfrentar la “continuidad pedagógica”: jóvenes estudiantes, desigualdad y apropiaciones tecnológicas en Villa María, Argentina, durante la pandemia Covid-19

Estratégias sociais e educativas para enfrentar a “continuidade pedagógica”: jovens estudantes, desigualdade e apropriações tecnológicas em Villa María, Argentina, durante a pandemia de Covid-19

Social and educational strategies to face “pedagogical continuity”: young students, inequality and technological appropriations in Villa María, Argentina, during the Covid-19 pandemic

Daiana Monti¹

orcid.org/0000-0002-9103-4964
daianamontiunvm@gmail.com

Gonzalo Assusa¹

orcid.org/0000-0002-2235-7348
gon_assusa@hotmail.com

Recibido: 21 nov. 2021.

Aprobado: 11 jul. 2022.

Publicado: 7 jul. 2023.

Resumen: El presente artículo analiza la relación entre la configuración de la desigualdad social, el acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo, y su constitución en recurso de mediación para el ejercicio del derecho a la educación en el contexto local y regional de crisis a partir de la emergencia de la pandemia Covid-19. El análisis que aquí presentamos constituye el avance preliminar sobre datos cualitativos generados a partir de estrategias metodológicas alternativas, desplegadas en el contexto de aislamiento social entre octubre y diciembre de 2020 entre agentes escolares jóvenes y no jóvenes de la ciudad de Villa María, Argentina. De este modo pretendemos intervenir sobre debates sociológicos en una serie de dimensiones: la pandemia como factor dinamizador de las desigualdades sociales, la vigencia de la brecha digital y la problemática de las apropiaciones tecnológicas, el devenir cotidiano de las políticas públicas de gestión de la pandemia en el territorio y el repertorio de acción de distintos agentes sociales para resolver su reproducción social en un nuevo contexto.

Palabras clave: Estrategias sociales. Continuidad pedagógica. Jóvenes. Covid-19. Apropiaciones tecnológicas.

Abstract: This article analyzes the relationship between the configuration of social inequality, the access and use of information and communication technologies in the educational field, and its constitution as a mediation resource for the exercise of the right to education in the local and regional context of crisis on the emergency of the Covid-19 pandemic. The analysis that we present here constitutes the preliminary advance on qualitative data generated from alternative methodological strategies, deployed in the context of social isolation between October and December 2020 among young and non-young school agents in the city of Villa María, Argentina. In this way, we intend to intervene on sociological debates in a series of dimensions: the pandemic as a dynamic factor of social inequalities, the validity of the digital gap and the problem of technological appropriations, the daily evolution of public policies for the management of the pandemic in the territory and the action repertoire of different social agents to resolve their social reproduction in a new context.

Keywords: Social strategies. Pedagogical continuity. Young people. Covid-19. Technological appropriations.



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

¹ Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Córdoba Capital, Argentina; Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Buenos Aires, Argentina.

Resumo: Este artigo analisa a relação entre a configuração da desigualdade social, o acesso e o uso das tecnologias de informação e comunicação na educação e sua constituição como recurso mediador para o exercício do direito à educação no contexto local e a crise regional a partir da emergência da pandemia de Covid-19. A análise que aqui apresentamos constitui o avanço preliminar sobre os dados qualitativos gerados a partir de estratégias metodológicas alternativas, implantadas no contexto do isolamento social entre outubro e dezembro de 2020 entre agentes escolares jovens e não jovens da cidade de Villa María, Argentina. Pretendemos, assim, intervenir nos debates sociológicos em uma série de dimensões: a pandemia como fator dinâmico das desigualdades sociais, a validade da exclusão digital e o problema das apropiaciones tecnológicas, a evolução cotidiana das políticas públicas de gestión da pandemia no território e o repertório de acción dos diferentes agentes sociales para resolver sua reproducción social em um novo contexto.

Palavras-chave: Estratégias sociais. Continuidade pedagógica. Jovens. Covid-19. Apropriações tecnológicas.

Presentación del problema

La "continuidad pedagógica" constituyó una de las decisiones de mayor peso en el marco de la gestión de la pandemia Covid-19 en Argentina. Durante todo el 2020 las escuelas del país sostuvieron el trabajo de enseñanza a partir de un renovado y creativo uso del espacio virtual, pero también de otras estrategias de educación a distancia.

En paralelo a los decretos presidenciales que anunciaron la Emergencia Sanitaria y el inicio del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (Resolución 106/2020 del Ministerio de Educación de la Nación) se inauguró el Programa "Seguimos Educando". Este programa asumió que la escuela constituye una "institución irremplazable" y, atendiendo al excepcional contexto de la pandemia, 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 crisis. En este marco, la expresión "continuidad pedagógica" hizo 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.

La heterogeneidad del mundo escolar hizo que la consigna de la *continuidad* tomara formas profundamente diversas en distintos territorios y en distintas posiciones de la estructura social argentina. Como cada elemento de la gestión de la pandemia, tanto encausó situaciones problemáticas como habilitó nuevos conflictos y generó nuevos desafíos, no solo para el estado como gestor, sino también para las y los agentes escolares y para cada una de las unidades domésticas que conforman la comunidad escolar, sujetos efectivos que le dan cuerpo y vida a las políticas públicas.

El presente artículo analiza la relación entre la configuración de la desigualdad social, el acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo en escuelas secundarias, y su constitución en recurso de mediación para el ejercicio del derecho a la educación en el contexto local y regional de crisis a partir de la emergencia de la pandemia Covid-19.

El análisis que aquí presentamos constituye el avance preliminar sobre datos cualitativos generados a partir de estrategias metodológicas alternativas, desplegadas en el contexto de aislamiento social entre octubre y diciembre de 2020 en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Villa María (Córdoba).² De este modo intervenimos sobre debates sociológicos en una serie de dimensiones: la pandemia como factor dinamizador de las desigualdades sociales, la vigencia de la brecha digital y la problemática de las apropiaciones tecnológicas, el devenir cotidiano de las políticas públicas de gestión de la pandemia en el territorio y el repertorio de acción de distintos agentes sociales para resolver su reproducción social en un nuevo contexto.

¿Cómo resolvieron los jóvenes de clases po-

² 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. Estas dependen del Gobierno de la Provincia de Córdoba y se constituyen en unidad de observación de este trabajo.

pulares la cotidianeidad de sus nuevos procesos de escolarización en la ciudad de Villa María? ¿Cómo gestionaron la mediación tecnológica de su cotidianeidad escolar? ¿Qué condicionantes encontraron en el despliegue de sus estrategias de reproducción escolar? ¿Qué recursos pusieron en juego para resolver la crisis en sus unidades domésticas? ¿Qué implicó la "continuidad pedagógica" en familias de clases populares? ¿Qué lugar ocuparon los vínculos con los agentes escolares en el desarrollo de sus estrategias?

Estrategia metodológica: hacer trabajo de campo en medio de una pandemia

Posicionados desde una perspectiva metodológica cualitativa, durante los meses de octubre a diciembre de 2020 realizamos entrevistas en profundidad a 28 agentes escolares de escuelas secundarias de gestión pública provincial. Mediante contactos y vínculos institucionales previos,³ llegamos a siete instituciones con diversas modalidades educativas: Ipem,⁴ Ipet,⁵ IPETyM,⁶ PIT,⁷ PRO-A.⁸ Además, incorporamos un secundario de modalidad adulta, Cenma,⁹ cuya población es principalmente joven.

A través de diversas estrategias de acercamiento (plataformas virtuales, llamadas telefónicas o mensajes de audio de WhatsApp) entrevistamos 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, nuestros referentes iniciales fueron equipos directivos,

preceptoras y coordinadoras pedagógicas. En el caso de las y los estudiantes entrevistados, algunas veces accedimos a ellos y ellas a través de contactos que nos facilitaron las y los referentes institucionales y, otras veces, utilizando la técnica "bola de nieve", solicitándoles a las y los jóvenes que nos contactaran con sus pares. Con respecto a las y los docentes: solicitamos a los referentes que nos 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.¹⁰

Mediante esta estrategia metodológica nos acercamos a relatos de agentes jóvenes de clases populares y a las y los agentes institucionales con quienes interactúan permanentemente las y los estudiantes. Esta decisión llevaba implicadas dos cuestiones fundamentales. En primer lugar, el acento puesto en la relacionalidad y la centralidad de las redes en la configuración de las estrategias sociales. En segundo lugar, el estatus conceptual de las prácticas discursivas como prácticas sociales a partir de las cuales los sujetos asignan diversos sentidos a la realidad que habitan (Di Leo 2020), inscribiéndose en contextos sociales, culturales, económicos y en relaciones de poder específicas, es decir, inscribiéndose en los esquemas fundamentales de la división del mundo social (Martín Criado 1998).

Los guiones semi-estructurados repararon en diferentes temáticas de la vida de los jóvenes: la cotidianeidad escolar en la pandemia, la cotidianeidad escolar en tiempos de presencialidad, los

³ Debido a redes establecidas a través de múltiples Proyectos de Investigación y Extensión Universitaria y de articulación institucional con la mayoría de las escuelas que forman parte de la muestra metodológica.

⁴ Instituto Provincial de Educación Media.

⁵ Instituto Provincial de Educación Técnica.

⁶ Institutos educativos que combinan las dos modalidades educativas señaladas anteriormente bajo el mismo equipo de gestión directiva.

⁷ 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.

⁸ 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.

⁹ A través de los mencionados contactos institucionales previos, incorporamos a nuestro trabajo de campo un 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.

¹⁰ Los docentes que forman parte de la muestra están a cargo de los siguientes espacios curriculares: Formación para el Trabajo; Lengua y Literatura; Historia; Ciudadanía y Política; Biología; Matemática; Química; Física; Industria de los Alimentos; Microbiología; Formación en Ambientes de Trabajo; Enseñanza Práctica.

accesos a conectividad y a los dispositivos para hacerlo, dificultades/posibilidades del contexto pandémico, estrategias para cumplir las "demandas" de la escuela en la virtualidad, los vínculos con pares y con adultos, el trabajo, etc.

Estrategias, brechas, apropiaciones: algunas coordenadas teóricas

Si el mundo social se organiza como un espacio/sistema de posiciones y relaciones entre posiciones, estructuradas por la desigual distribución de los capitales o recursos de poder en dicho espacio (Bourdieu 1990), la elección de una categoría como la de estrategia para poner en el eje de nuestro análisis implica una apuesta por dar cuenta de aquello que Bourgois (2010) llamó la acción subterránea de los peones de la estructura.

La estructura desigual de condiciones sociales de vida se nos presentaría como un mero estado cristalizado, si no fuera por el análisis de ese conjunto fenomenalmente muy diferente de prácticas articuladas entre sí a partir de la cual los agentes del mundo social producen y reproducen su posición social y, al hacerlo, reproducen el conjunto del sistema de relaciones en el que se insertan (Bourdieu 1988).

La apuesta por esta categoría se ubica en el centro de nuestras preocupaciones: pasar de la consigna de la "continuidad pedagógica" a la cotidianeidad de los procesos de escolarización de jóvenes de clases populares implica un movimiento homólogo al que Bourdieu denominó ruptura con el estructuralismo más formalista, el paso "de la regla a las estrategias" (Gutiérrez 2012). Esta noción se volvió clave en su teoría de la acción, casi como un sinónimo de práctica, a partir de la cual rescata el lugar del agente social que la produce, y señala la tensión dialéctica entre las condiciones objetivas e incorporadas (campo y habitus) como su principio explicativo (Gutiérrez, Mansilla y Assusa 2021).

En este sentido, la noción misma provee de algunas pistas analíticas de peso.

1. 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.
2. 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.

¿Qué relevancia tiene esto en el marco de la problemática que aquí observamos? Si pensamos en el modo en el que los recursos tecnológicos y de conectividad se distribuyen, y más particularmente, en el que los dispositivos informáticos como notebooks y tablets y la conexión a internet en el hogar y por vía de celulares se distribuye desigualmente, es necesario abordar la cuestión en distintas dimensiones.

En primer lugar, en torno al acceso. Durante muchos años las ciencias sociales pusieron a la problemática de la "brecha digital" como uno de los mecanismos más importantes de exclusión en el mundo contemporáneo. El desigual acceso a la información, las posibilidades de comunicación y de aprendizajes cada vez más demandados en el mercado laboral, constituía un limitante fundamental para las trayectorias escolares y formativas de las y los jóvenes en territorios y familias todavía relegadas de servicios que siguen organizados y distribuidos por el mercado.

Los procesos de avance tecnológico y relativo abaratamiento de los dispositivos, en paralelo a la emergencia y difusión de las políticas de *One laptop per person* en América Latina, fueron atendidos desde la academia como una señal de cambio sustantivo en la problemática social digital. Este viraje hizo que los estudios comenzaran a desplazarse más hacia la problematización de la apropiación tecnológica, dejando de lado su previa concentración en la cuestión de los accesos.¹¹

Sin embargo, la llegada de la pandemia y

¹¹ Para una descripción más completa sobre este proceso, ver Assusa y Kessler (2020).

la visibilización de grandes proporciones de la población sin acceso a conectividad, o bien con un acceso muy restringido por servicios e infraestructura deficientes, sumado a la discontinuidad del Programa Conectar Igualdad durante la gestión presidencial de Cambiemos, sembró dudas sobre el apresurado giro en los estudios sociales sobre tecnología y educación.¹²

La noción de *estrategia* abarca la perspectiva de la apropiación, en la medida en que enfoca su atención en las actividades de formación, aprendizaje, acumulación, inversión y apuesta de los agentes, pero sin desviar la mirada de los accesos y las condiciones. Las estrategias, tal y como las entendemos en esta perspectiva teórica, suponen una creatividad agencial limitada, o bien, situada en condiciones sociales de vida concretas. Las estrategias que aquí abordamos implican no solo el uso, sino también el despliegue de prácticas para garantizar un acceso que no debe darse por supuesto. Uso y acceso están íntimamente conectados en las trayectorias de las y los jóvenes de clases populares con los que dialogamos, de igual forma que su articulación con otra serie de nuevas situaciones que emergieron con la pandemia: interrupción de los ingresos corrientes de familias que dependían de inserciones laborales precarias o informales, el redoblamiento de las tareas de cuidado en la economía doméstica, las nuevas dificultades de aprovisionamiento en familias, entre otras.

Este enfoque implica, al mismo tiempo, un recordatorio importante: cuando aparecen usos, sentidos y resoluciones inesperadas para los diseños institucionales (recordemos nuestro interés en develar la cotidianeidad subterránea de una política institucional como la de la "continuidad pedagógica"), la mirada sociológica debe hacer un esfuerzo por reponer los recursos, los vínculos, las alianzas y los saberes puestos en juego para desarrollar los cursos alternativos e inesperados de acción, como los que suceden en un marco institucional como el de la "continuidad

pedagógica".

Estrategias de reproducción social de jóvenes y adultos en el contexto de la pandemia Covid-19 en Argentina

En este apartado presentamos seis tipos de estrategias que desplegaron jóvenes y adultos frente al proceso de continuidad pedagógica. En primer lugar, nos centramos en las estrategias de los jóvenes con el fin de dar cuenta de sus prácticas en relación a la conectividad, al trabajo, a los modos de responder a las demandas escolares. En segundo lugar, nos enfocamos en los modos en que los adultos de las instituciones escolares hicieron frente a este proceso, haciendo énfasis en las nuevas estrategias pedagógicas y en la vinculación con los estudiantes. Pero, más allá de las prácticas asociadas a cada grupo etario (jóvenes y adultos) por separado, nos interesa – desde una perspectiva relacional – dar cuenta de aquellas estrategias que implicaron puntos de *articulación, coordinación e interacción*. Por ello, en tercer lugar, construimos dos tipos de estrategias que nos permiten dar cuenta de tales continuidades frente a la transformación de dinámicas familiares, de trabajo y a las nuevas formas de vinculación y comunicación entre sí.

Estrategias de jóvenes

Estrategias de acceso a dispositivos tecnológicos y a conectividad

Los jóvenes usaron mayoritariamente sus celulares con conectividad wifi para realizar las actividades solicitadas por las escuelas. Sin embargo, no podemos perder de vista la heterogeneidad de los modos de vinculación con estos dispositivos: algunos tenían celulares obsoletos sin capacidad tecnológica para operar con plataformas. Otros tenían problemas con el volumen de memoria para almacenar los archivos que les enviaban los docentes. Frente a esto, algunos activaron redes

¹² El *Conectar Igualdad* fue un programa del Ministerio de Educación Nacional cuyo objetivo fundamental fue la inclusión digital a partir de las siguientes acciones: proveer de computadoras individuales a estudiantes y docentes de escuelas secundarias públicas, de educación especial y de Institutos de Formación Docente.

de capital social preexistentes con familiares y/o vecinos para conseguir teléfonos o computadoras con mayor capacidad.

Otros jóvenes aún conservan las netbooks del Programa Conectar Igualdad y las pudieron utilizar, aunque, advirtieron serias dificultades para operar en algunos programas o plataformas. Quienes se encontraban en mejores posiciones familiares (con familias con empleos más estables o hijos de cuentapropistas cuyos trabajos no fueron afectados por el Aspo) y/o quienes comenzaron a trabajar durante la pandemia o lo hacían desde antes, destinaron sus ingresos a comprar computadoras e impresoras propias.

La impresora se constituyó en una herramienta central para la mayoría de jóvenes entrevistados. Imprimir fue una estrategia imprescindible para quienes les resultaba incómodo trabajar digitalmente y, sobre todo, para los que tuvieron mayores dificultades con la conectividad y con los dispositivos tecnológicos. Quienes no pudieron acceder a una impresora nueva compraron una usada o imprimieron "los PDF"¹³ en el cyber del barrio o en kioscos. Si consideramos el costo de las impresiones y la cantidad de actividades recibidas por día, es pertinente señalar que esto implicó que una alta porción del presupuesto familiar fuera destinado a sostener la escolaridad.

En cuanto a la conectividad: si bien la mayoría tenía red de wifi propia, nos encontramos con familias que contrataron servicios de internet y que compartieron el pago junto a sus vecinos. Quienes no pudieron acceder a este servicio recurrieron al uso de paquetes de datos móviles y, con frecuencia, tuvieron complicaciones para recargarlos en cuanto éstos se agotaban. Por otro lado, algunas escuelas que disponían de wifi, en ocasiones optaban por dejar encendidos los routers para que los estudiantes o sus familias se acercaran a las puertas a usar internet en los horarios que tuvieran disponibles.

También nos encontramos con situaciones en las que no había ni celular, ni computadora, ni conectividad propia o cercana. 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 también 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. En estos casos, algunos accedieron a dispositivos que les prestaron sus escuelas. Cabe distinguir entre las instituciones que contaban con dispositivos para prestar y las que no. Cuando esto último sucedía, algunas organizaron campañas de recolección de celulares "viejos" o en "desuso" que promocionaron en sus redes sociales y en medios de comunicación de la ciudad.

Estrategias para resolver nuevas demandas de la escuela

Los jóvenes diseñaron una multiplicidad de modos para responder a las nuevas exigencias escolares. "Nuevas" en relación a que 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.

Muchos jóvenes señalaron la dificultad que les produjo no tener instancias de *feedback* con los docentes. Ante estas dificultades, una estrategia prevaleció sobre las otras: formaron redes de trabajo colectivo entre pares. Además de los grupos "institucionales" de Whatsapp, tenían otros sin docentes ni adultos, para *ayudarse* y colaborar entre sí. Más allá de la virtualidad, algunos se juntaban físicamente, por ejemplo: se reunían en la casa de algún compañero cuya madre o hermana los ayudara con lo que no entendían. Es necesario señalar que las mujeres tuvieron un papel central en la continuidad de los procesos de escolarización.

Las redes de sostén que construyeron los jóvenes durante la pandemia no se agotaban en las

¹³ Categoría nativa para referir a los documentos con formato .PDF que enviaban los docentes.

demandas de las escuelas: también les permitían acompañarse entre sí en un sentido emocional o afectivo, generando espacios relativamente novedosos de sociabilidad ante la desaparición de formatos asentados en la vida cotidiana.

Si bien la respuesta a las demandas escolares fue generalizada, este proceso no estuvo exento de críticas o sugerencias hacia los docentes y preceptores sobre cuáles eran los modos más estimulantes (menos aburridos y reiterativos) y/o propicios (según los recursos disponibles) para diseñar las actividades y trabajos prácticos. Por ejemplo: varios estudiantes solicitaron estrategias didácticas más novedosas y no las largas guías de preguntas y respuestas textuales replicadas en la virtualidad.

Por último, otro hallazgo relevante fueron las continuas demandas por parte de los estudiantes para que los docentes contemplaran las diversas situaciones (de acceso a tecnologías, de trabajo, de ingresos monetarios o situaciones familiares) en sus vidas cotidianas, que provocaban que muchas veces no pudieran cumplir con lo exigido por la escuela. Algunas veces lograban negociar con las instituciones, pero en otras ocasiones no. Esto produjo que muchos estudiantes se atrasaran con la entrega de actividades o, en el peor de los casos, abandonaran el vínculo con la escuela.

Estrategias de agentes escolares

Nuevas estrategias pedagógicas

Al igual que los jóvenes, los docentes desplegaron diversas estrategias frente a las nuevas condiciones de enseñanza. Las propuestas que planificaron, en la mayoría de los casos, estuvieron condicionadas por las modalidades exigidas por las instituciones, aunque este proceso no estuvo exento de múltiples negociaciones. En todos los espacios se dejó de lado la tradicional modalidad de enseñanza por asignatura de manera atomizada. Se diseñaron proyectos de trabajo "por grandes áreas del conocimiento" (Director – lpet), es decir que se agruparon diversas materias según temas o perspectivas afines. Esto permitió a los docentes planificar actividades de manera

conjunta y, al mismo tiempo, habilitó redes de solidaridad entre quienes habían desarrollado mayores habilidades y competencias informáticas al momento de llegada de la pandemia, y quienes no manejaban demasiado las herramientas que requirió el contexto. Algunos profesores señalaron que en la pandemia enfrentaron dos desafíos en paralelo: enseñar a los estudiantes y aprender ellos mismos a usar las TICs.

Algunos docentes también tuvieron dificultades para acceder a dispositivos que les permitieran trabajar con mayor comodidad: no todos disponían de dispositivos personales con capacidad para procesar las plataformas y muchos tuvieron que compartirlos con sus hijos o familiares. Lo mismo sucedía con la disponibilidad de espacios de la vivienda apropiados para "dar clase" sin interrupciones: mientras que la mayoría pudo "armar su oficina" (Preceptora – IPETyM), otros no contaron con esta posibilidad.

En cuanto a la vinculación docente-estudiante podemos establecer una línea divisoria entre las escuelas que permitieron el vínculo directo a través de WhatsApp y las instituciones que no habilitaron este tipo de comunicaciones, sino que únicamente autorizaron el contacto mediante plataformas digitales oficiales. Cuando las escuelas permitían el uso de grupos de WhatsApp entre docentes y estudiantes, el vínculo era más fluido. Estas instituciones, teniendo en cuenta los recursos con que contaban sus estudiantes, decidieron no hacer encuentros virtuales por plataforma, pero cotidianamente simulaban clases sincrónica mediante el chat de dicha aplicación.

En las escuelas que no permitieron el uso institucional de WhatsApp, los profesores sostuvieron vínculos más lejanos con los estudiantes: enviaban actividades por mail o a través de Moodle o Google Classroom y se veían en encuentros sincrónicos para aclarar dudas. Sin embargo, esta modalidad se volvía problemática cuando los estudiantes no tenían conectividad. Tal situación desbordaba continuamente la organización impuesta desde la jerarquía institucional.

Frente a esto, algunos docentes disputaron los límites institucionales y, mediante la renego-

ciación de acuerdos establecidos, recurrieron al WhatsApp, evaluado – en casi todas las entrevistas – como la mejor herramienta para estar en contacto y “seguir al estudiante” (Coordinadora – PIT). Así, línea divisoria con respecto al uso de WhatsApp que señalamos más arriba se volvía borrosa cuando se acercaban fechas de entregas de notas e informes a la dirección y los estudiantes aún no habían recibido o entregado las actividades correspondientes. Estas situaciones produjeron múltiples conflictos y desacuerdos entre docentes y entre equipos directivos dentro de las mismas instituciones.

Estrategias para “seguir” – y sostener – a los desvinculados

Frente a la compleja situación de los estudiantes con mayores dificultades de conectividad algunas escuelas planificaron su intervención en dos líneas. Por un lado, “la pedagógica”, asociada a la tradicional relación de enseñanza-aprendizaje y abordada en la tipología anterior y; por otro lado, también implementaron estrategias para “sostener los vínculos” cuando se había perdido contacto con los jóvenes o éste era esporádico o poco frecuente. En tales ocasiones algunas instituciones – especialmente aquellas enmarcadas en barrios más empobrecidos, con altos porcentajes de jóvenes trabajadores, con trayectorias escolares intermitentes y/o de zonas alejadas de la ciudad – pusieron entre paréntesis el mero control de entrega de actividades y se volcaron a priorizar el cuidado del “lazo” o “el contacto” (Coordinadora – PIT) con los estudiantes o sus familias.

Las instituciones conformaron equipos de “seguimiento” (Docente de Enseñanza Práctica – Ipet), encabezados por preceptoras, psicopedagogas y/o trabajadoras sociales. Estos equipos se encargaron de hablar con las familias y los estudiantes para que volvieran a vincularse, ir a la casa a buscarlos, llevarles las actividades en papel, extender prórrogas, cambiar las actividades, llamar por teléfono para explicar la consigna o hacer videollamadas particulares para que “se pongan al día” (Preceptor – PIT).

Frente a las situaciones económicas más complejas, el “seguimiento” implicó estrategias de búsqueda de recursos económicos, incluso, los docentes aportaron dinero propio para crear fondos que permitieran pagar fotocopias o cargar nuevos datos a teléfono para quienes no podían hacerlo. Sin embargo, esto también evidenció la desigualdad entre unas instituciones y otras: podemos distinguir entre aquellas que tenían a disposición dinero de los pagos de cooperadoras y otras que no; docentes que disponían de más o menos tiempo y recursos económicos para este trabajo y escuelas que recibieron mayor o menor acompañamiento por parte de diversas dependencias del estado municipal local.

Estrategias de articulación, coordinación e interacción

Estrategias de re-vinculación y comunicación

La educación virtual implicó nuevos esfuerzos por parte de todos los agentes de la comunidad educativa: docentes, directivos, estudiantes y familias. Sin embargo, hubo dos piezas claves que garantizaron la persistencia del vínculo pedagógico: las familias y los preceptores.

Como ya señalamos, estos agentes encabezaron los equipos de seguimiento, pero también estuvieron a cargo de la comunicación con el resto de los jóvenes. Las escuelas que sostuvieron la educación virtual a través de plataformas digitales y no permitieron el uso institucional de Whatsapp, centralizaron como única vía de comunicación directa con los jóvenes y sus familias los teléfonos de estos agentes escolares. Por momentos, en relación a la cantidad de estudiantes y cursos a cargo, esta mediación generaba demoras o procesos burocráticos que decantaban en que – tarde o temprano – algunos docentes optaran por la comunicación directa (más allá de las limitaciones institucionales). Por otra parte, en las escuelas que habilitaron WhatsApp como canal central de vinculación, la relación entre estudiantes, familias y docentes fue menos mediada por los preceptores que se encargaron enteramente

de hacer los seguimientos.

Es pertinente aclarar que todas las escuelas dispusieron una medida en común: que el vínculo escolar fuera con adultos de las familias, salvo en los casos de quinto, sexto o séptimo año. Esto puso en el centro de la escena a madres, padres y/o familiares que se hicieron cargo de mediar entre la escuela y sus hijos.

Encontramos familias que tuvieron mayor acceso a conectividad y menos dificultades para acompañar a sus hijos, y otras que tuvieron mayores obstáculos no sólo en función de la conexión a internet, sino también en la disponibilidad de capitales para garantizar que sus hijos permanecieran en la escuela. Así, por ejemplo, cuando los jóvenes no entendían las actividades, si bien algunas familias podían ayudarlos, otras sentían importantes limitaciones para hacerlo. Esto sucedía mayoritariamente cuando los adultos no habían terminado sus procesos de educación media o lo habían hecho mucho tiempo atrás. En estos casos, los familiares (las madres fundamentalmente) se encargaban de pedir ayuda a los docentes para que les explicaran y, luego, transmitirles a sus hijos. Múltiples agentes escolares señalaron que no sólo enseñaban a los jóvenes sino también a los adultos de sus familias: "estudiaron junto a sus hijos" (Docente de Matemática – Ipem).

Además del acompañamiento en lo pedagógico, las madres fueron quienes garantizaron el acceso a los cuadernillos de actividades, se movilizaron por la ciudad en motos o bicicletas para llevar las actividades para que fueran corregidas, mediaron en las negociaciones de prórrogas de entrega entre estudiantes y docentes, gestionaron la distribución de gastos que implicaron estas nuevas estrategias y cuidaron sobrinos, nietos o vecinos pequeños para que los jóvenes pudieran cumplir con los pedidos de las escuelas.

Estrategias frente a la transformación de dinámicas familiares y de trabajo

La organización de gran parte de las familias de estudiantes y docentes fueron trastocadas por los efectos de la pandemia. Frente a la nue-

va situación social y económica, muchos de los jóvenes que antes de la pandemia no trabajaban, se vieron obligados a hacerlo: algunas jóvenes mujeres se hicieron cargo de los trabajos de cuidado (de personas y de sus hogares) en sus antiguos horarios escolares, al mismo tiempo que otras comenzaron a trabajar con sus madres (en empleo doméstico o cuidado de niños). 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. Otros tuvieron la posibilidad de trabajar junto a sus padres en talleres mecánicos, de oficios o en el campo. Paralelamente, la situación coyuntural permitió que muchos comenzaran a trabajar en los rubros más demandados en el nuevo contexto: en cadetería los varones y/o en panaderías o rotiserías las mujeres. En todos estos casos 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. Por otro lado, y a contramano de estos escenarios, otros jóvenes tuvieron la posibilidad de permanecer en sus hogares y ser acompañados por los adultos de sus unidades domésticas.

Para los agentes escolares el contexto de pandemia también implicó diversas complicaciones y el desarrollo de nuevas prácticas para hacerles frente. La mayoría de las docentes mujeres se enfrentaron a una superposición de tareas: por un lado, debieron sostener los vínculos con sus trabajos y, por otra parte, fueron las principales responsables de las tareas de cuidado de sus hijos y familias: "yo no tengo que enseñar a mis estudiantes solamente, también tengo a mis hijos acá. Me tengo que dividir un poco y un poco" (Docente de Enseñanza Práctica – Ipet).

Uno de los dilemas mencionados recurrentemente por los agentes escolares fue la dimensión temporal: el trabajo y la casa se constituyeron en un continuum que las obligó a trabajar, incluso, los fines de semana en las actividades escolares. Frente a esto diseñaron diversas estrategias: algunos decidieron no dar sus celulares a los estudiantes, descansando ese vínculo en la

mediación de preceptores; otros definieron franjas horarias específicas para recibir y contestar mensajes y atribuyeron desinterés a los jóvenes que no respetaban tales demarcaciones. Otros no pusieron estas limitaciones, entendiendo que había estudiantes que se comunicaban cuando podían o tenían celulares en su poder, pero leían las consultas únicamente cuando estaban en horario de trabajo. También hubo profesores que estuvieron continuamente atentos a los mensajes de los estudiantes y les contestaban en el momento en que éstos les escribían o los llamaban.

Para los jóvenes, el tiempo también se compartió entre trabajo (fuera o dentro de la casa) y actividades escolares. En estos casos, la práctica de escribir, llamar y consultar fuera de los horarios "esperados" o establecidos por los agentes escolares tenía otras explicaciones. A contramano de quienes tienen disponible conectividad durante todo el día, algunas familias poseían un solo teléfono que estaba bajo el poder de adultos que se iban a trabajar y volvían a la noche, por lo que los jóvenes solo tenían acceso a estos medios al finalizar el día o a la madrugada. Otros estudiantes debieron compartir los dispositivos tecnológicos con sus hermanos y distribuirse entre sí momentos de uso. Asimismo, los jóvenes que trabajaban fuera de sus casas se vieron condicionados por horarios laborales para responder a las demandas escolares.

Reflexiones finales y preguntas a futuro

Uno de nuestros objetivos principales fue pasar de la consigna de la "continuidad pedagógica" hacia la cotidianeidad de los procesos de escolarización de jóvenes de clases populares, es decir: captar la complejidad de su dimensión vivida en el barrio, la casa, la escuela y en las relaciones diarias con adultos y pares. Para abordar tal complejidad escogimos la noción de *estrategia* (Gutiérrez 2012) y construimos una tipología con tres categorías: a) *estrategias de las juventudes de clases populares*, b) *estrategias de los agentes escolares* y c) *estrategias de articulación, coordinación e interacción*. En los primeros dos tipos dimos cuenta de las prácticas en relación al acceso a

conectividad, a la vinculación, al trabajo, a los modos de responder o resolver las demandas escolares y a las nuevas estrategias pedagógicas.

Más allá de las prácticas asociadas a cada grupo etario (jóvenes y adultos) por separado, nos interesó – desde una perspectiva relacional – dar cuenta de aquellas estrategias que implicaron puntos de encuentro, *articulación, coordinación e interacción*. Por ello, en el último punto, nos concentramos en dar cuenta de algunas continuidades entre las estrategias de docentes y estudiantes frente a la transformación de dinámicas familiares, de trabajo y a las nuevas formas de vinculación y comunicación entre sí.

Si pensamos en las estrategias que reconstruimos en relación a los jóvenes es posible señalar que la falta de acceso a dispositivos tecnológicos fue importante pero no lo único determinante. En las condiciones de mayor vulneración no era solo el hecho de "no tener internet" o "no tener computadora o teléfono" lo que impedía responder a las demandas escolares. Hay recorridos escolares complejos previos a la pandemia, sí, pero también la escuela sufrió cambios en el orden de prioridades fundamentales para las familias, en función de lo necesario para la reproducción de la vida cotidiana (desde salir a trabajar, que los jóvenes ocupen lugares que antes no tenían en las tareas de cuidado, hasta reorganizar el destino de recursos económicos). En muchos casos la escuela sigue siendo prioridad, pero, alternadamente con todas esas actividades.

Hay una desigualdad vinculada a la especificidad de lo escolar (al uso, al acceso, a la apropiación de las tecnologías), porque previamente existen desigualdades de acceso a derechos fundamentales (habitacionales, alimentarios, de trabajo). Este es el gran contraste entre los matices que fuimos marcando dentro de cada tipología. De hecho, vimos que cuando otras necesidades están resueltas las y los jóvenes pudieron responder "con más entereza" a las demandas escolares.

Por otra parte, salir de la "continuidad pedagógica" como consigna nos permitió conocer los múltiples avatares que tuvieron que sortear los

jóvenes en la cotidianeidad. En este sentido, escucharlos, preguntarles y proponerles diferentes análisis de la situación de pandemia nos habilitó a conocer "pormenores" que quedaban atrapados en "lo subterráneo" y que hacían a las prácticas que les permitieron sostenerse en la escuela.

Explorar nuevas explicaciones al respecto será una tarea para comprender algunas tareas pendientes en cuanto a las políticas educativas que se orientan a seguir ampliando la inclusión con altas expectativas de calidad educativa en nuestro país.

Referencias

Assusa, Gonzalo, y Gabriel Kessler. 2020. Reactivación de desigualdades y vulneración de derechos en tiempos de pandemia. En *Covid-19 y derechos humanos: la pandemia de la desigualdad*, editado por Juan Pablo Bohoslavsky, 93-107. Buenos Aires: Biblos.

Bourdieu, Pierre. 1990. Espacio social y génesis de las clases. En *Sociología y Cultura*, editado por Pierre Bourdieu, 281-309. México: Editorial Grijalbo.

Bourdieu, Pierre. 1988. *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

Bourgois, Philippe. 2010. *En busca de respeto: vendiendo crack en Harlem*. Buenos Aires: Siglo 21.

Di Leo, Pablo. 2020. *Del diálogo a la teoría. El proceso de análisis de entrevistas*. Buenos Aires: Ides.

Gutiérrez, Alicia. 2012. *Las prácticas sociales. Una introducción a Pierre Bourdieu*. Villa María: Eduvim.

Gutiérrez, Alicia, Héctor Mansilla, y Gonzalo Assusa. 2021. *De la grieta a las brechas. Pistas para estudiar las desigualdades en nuestras sociedades contemporáneas*. Villa María: Eduvim.

Martin Criado, Enrique. 1998. Los decires y los haceres. *Papers* 56: 57-71. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.1944>.

Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional de Villa María, en Villa María, Argentina. Doctoranda en Ciencias Antropológicas por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), en Córdoba capital, Argentina. Becaria doctoral de Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), en Buenos Aires, Argentina.

Gonzalo Assusa

Doctor en Ciencias Antropológicas por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), en Córdoba capital, Argentina. Investigador Asistente de Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), en Buenos Aires Argentina.