

XIV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2021.

Escuelas en territorio y trayectorias escolares en contexto de desigualdad.

Ma. Cecilia Baigorria y Silvina Baigorria.

Cita:

Ma. Cecilia Baigorria y Silvina Baigorria (2021). *Escuelas en territorio y trayectorias escolares en contexto de desigualdad*. XIV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-074/479>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Escuelas en territorio y trayectorias escolares en contexto de desigualdad

Baigorria, Ma. Cecilia. (Depto. De Trabajo Social. UNRC)

Baigorria, Silvina. (Depto. de Ciencias de la Educación UNRC)

1. Introducción

Este trabajo forma parte del Proyecto de Investigación cuyo propósito general es estudiar las desigualdades socio-educativas a partir de las trayectorias educativas de lxs jóvenes de un sector de un barrio de la ciudad de Río Cuarto. En tiempos de potenciación de las desigualdades nos interesa indagar los vínculos entre escuela y territorio y su relación con las trayectorias escolares. Las experiencias educativas conforman experiencias sociales que evidencian los procesos a través de los cuales se acumulan ventajas o desventajas y se multiplican o reducen las múltiples desigualdades.

El trabajo se enmarca en una perspectiva teórico-metodológica cualitativa que enfoca los puntos de vista de los actores en relación a las realidades construidas. Si bien la presentación remite a un aspecto más bien descriptivo, los avances hasta aquí realizados nos permiten formular algunas reflexiones vinculando escuela, territorio y desigualdades especialmente en este tiempo de pandemia. Se presentan así reflexiones iniciales y parciales de una investigación en curso¹, enfocando específicamente el tiempo de pandemia para aportar al proceso colectivo de construcción de conocimiento de este tiempo excepcional.

2. Acerca de las nuevas viejas desigualdades... un escenario (des) conocido.

Se trata de un problema viejo y nuevo a la vez, que recobra inusitada relevancia en algunos contextos. Sobre la base de un sistema educativo desigual, con vaivenes de tendencias incluyentes y excluyentes estamos transitando este tiempo de pandemia. Ya son varias las voces que advierten una profundización y ensanchamiento de desigualdades pre-existentes (CEPAL 2020; Kessler, 2020; Vommaro, 2020; Nuñez, 2020; Pereyra, 2020, otros). Las desigualdades se yuxtaponen, formando capas que son producto de configuraciones históricas relacionadas con los mecanismos que las producen y

¹ Proyecto de investigación "Trayectorias juveniles y desigualdades socio-educativas. Un estudio en el sureste de la ciudad de Río Cuarto" aprobado por la SECYT de la UNRC. 2020-2021. La producción de este trabajo se realiza en contexto de suspensión de la presencialidad escolar así como de suspensión del trabajo de campo presencial para las tareas universitarias, incluida la investigación. En Córdoba las actividades presenciales fueron suspendidas en abril de 2021, por lo cual se ha accedido a contactos virtuales y análisis de fuentes documentales para el desarrollo de esta etapa.

reproducen. Sobre la base de una estructura social desigual, se van configurando nuevas (viejas) desigualdades que en este momento de crisis excepcional se evidencian con mayor claridad. Las medidas sanitarias impactaron sensiblemente en la región más desigual del mundo, que exacerbó las profundas disparidades en acceso a la salud, a la educación, a las posibilidades laborales y a las distintas formas de inclusión social.

Es necesario además reconocer que a las desigualdades sociales estructurales se le suman aquellas (re) producidas por un sistema educativo, diversificado, fragmentado, segregado (Kessler, 2014) así como las generadas por la propia organización escolar. Las instituciones escolares desalojadas de su espacio tradicional (la presencialidad) fueron desplazadas al plano de la virtualidad. Se pusieron de relieve las persistentes y múltiples desigualdades que impactaron de manera discriminada en los distintos grupos sociales, tanto por los efectos producidos como en su capacidad de respuesta (UNESCO, 2020). Afirma el organismo que la clausura de la presencialidad escolar y las múltiples limitaciones para el acceso a la virtualidad agravadas por la crisis económica aumentan las posibilidades de abandono escolar particularmente la educación secundaria y terciaria. Sostienen Benza y Kessler (2021) que la pobreza ha llegado en América Latina al 37,3 %, lo que implica un retroceso de 15 años, y la pobreza extrema se ha incrementado alcanzando al 15,5% de la población total, lo que supone un retroceso de 30 años con respecto a los avances en las últimas décadas. Desde el punto de vista social, el aumento del desempleo y la pobreza agravan las situaciones descritas. La precariedad laboral, el desempleo, la imposibilidad de realizar “changas”, el trabajo a cuenta propia, insumieron a jóvenes y familias en situaciones difíciles de sobrellevar. Varios estudios sostienen que entre la población más afectada por la pérdida o falta de empleo se encuentran los jóvenes, adultos mayores y las mujeres (Valenti Randi, 2020). Según datos del INDEC (2020) aproximadamente la mitad de los hogares con presencia de menores de edad afrontó problemáticas laborales (Alfredo, Miranda, Zelarrayan, 2021). El aumento del desempleo, la precariedad, el trabajo informal han impactado de manera diferencial según los grupos poblacionales. El informe del INDEC (primer trimestre 2021) muestra que en Argentina la tasa de desocupación de la población joven alcanza al 29,4% para las mujeres y del 17,0% para los varones. El desempleo se concentra en los grupos más vulnerables y específicamente en las mujeres y jóvenes. Estos datos se condicen con los presentados por Busso y Messina (2021) donde se señala que los jóvenes latinoamericanos con educación secundaria sufren más desempleo y tienen una probabilidad mayor de caer en la informalidad laboral.

La envergadura de las condiciones provocadas por la pandemia es apabullante, las proyecciones realizadas en el plano educativo alertan que habrá un incremento de la deserción y un retroceso de la inclusión educativa, un aumento de la desigualdad y fragmentación de la calidad educativa ya que la no concurrencia a la escuela generaría un

“efecto cicatriz” tanto en las trayectorias educativas como en las futuras (o actuales) oportunidades laborales y por último implicará un desafío intelectual, organizativo y de financiamiento para sostener la continuidad pedagógica (Benza y Kessler 2021). Esta situación podría revertir los logros educativos de las últimas décadas en torno a la inclusión², especialmente en la educación secundaria. Como vemos la acumulación de desventajas previas gravitan sobre los sectores más pobres: la escasez de recursos, la pérdida del trabajo, la desocupación de jóvenes, el hacinamiento, las familias con escasos capitales culturales para acompañar el proceso educativo, las dificultades de las propias escuelas y las deterioradas condiciones docentes agravan y complejizan el panorama. Las desigualdades entre los países de América Latina y el Caribe evidencian brechas importantes que impactan de manera decisiva en las oportunidades y la participación de las nuevas generaciones (Trucco y Palma, 2020).

En el ámbito educativo, gran parte de los países latinoamericanos suspendieron las clases presenciales en todos los niveles, lo que ha dado origen al despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas (con o sin uso previo de tecnologías). Las desigualdades son profundas también si tomamos como referencia las diferentes regiones del mundo, por ejemplo, sostiene Giannini (2020) que es preciso evidenciar que un número significativo de niños no tuvo acceso a la educación en línea debido a la falta de conectividad. Según un informe de la Unesco son abismales las diferencias entre regiones del mundo. En Sudáfrica subsahariana, el 80% de los niños carecía de Internet en el hogar; esta cifra fue del 49% en Asia Pacífico; 34% en los Estados Árabes y 39% en América Latina, pero fue solo del 20% en Europa del Este y Asia Central y del 14% en Europa Occidental y América del Norte (Giannini, 2020 en Reimers 2021).

El cierre físico de las escuelas también afectó la alimentación de la población estudiantil, la contención interinstitucional de protección juvenil y el cuidado de la salud. (CEPAL 2020), por otra parte, el cierre de espacios de recreación, deportivos y culturales fue otro de los factores que impactaron en las subjetividades juveniles que fueron reclusos al ámbito familiar.

² Los autores refieren a los logros conseguidos en los primeros años del siglo XXI producto de políticas de gobiernos de corte post-neoliberal. “Según datos del CIMA-BID, en 2010 no concurría a la escuela el 24% de los jóvenes de 15 a 17 años, en 2019 ese porcentaje había descendido al 19% y se calculaba que en 2020 decrecería hasta el 18%. Debido a la pandemia se prevé que ese porcentaje llegue al 22%, el valor de 2012, lo que implica una década perdida en inclusión educativa” (Benza y Kessler 2021 p.168).

3. Desigualdades socioeducativas y la brecha digital. Cómo sostener la cercanía en virtualidad.

La virtualización fue un camino. Ante la suspensión de la presencialidad escolar, la estrategia central para sostener la continuidad pedagógica fue a través de las clases virtuales. Ahora bien, esto se montó en condiciones desiguales preexistentes y disparidades significativas en cuanto al acceso y uso de dispositivos tecnológicos, las condiciones de hacimiento de algunos sectores y el capital educativo, o clima escolar familiar entre otros factores sociales que impactaron. Las posibilidades de continuidad pedagógica se relacionan directamente con las posibilidades económicas de cada grupo familiar y de cada docente así como del capital cultural para usarlo como herramienta educativa.

Son importantes las disparidades de disponibilidad digital previas a la pandemia. Según datos de la ENES -PISAC, entre 2014-2015 uno de cada tres hogares no contaba con equipos informáticos. Esta situación seguramente se ha sostenido y/o agravado ya que durante 2015-2019 fue suspendido el Programa de Inclusión Digital Educativa Conectar Igualdad (2010)³. El mismo estudio sostiene que durante 2014-2015 apenas cinco de cada diez hogares contaban con conexión de internet. Esta situación se acopla además con las dificultades en cuanto a las posibilidades de apropiación y conocimiento para el uso de estas herramientas, las desiguales condiciones territoriales en cuanto a infraestructura, las dispares posibilidades de contar con equipos de celulares en familias con varios hijos escolarizados. La brecha digital expresa no solo la diferencia en el acceso de los individuos a las TICS sino la brecha entre grupos sociales, territorios y regiones. Este estudio arroja datos sobre las diferencias regionales y entre clases: todos lxs jóvenes relevados de las clases medias altas y altas dicen tener conocimientos informáticos intermedios o avanzados mientras solo el 48,4% de los que habitaban hogares de clase obrera manifiestan tenerlos. (Kaplan y Piovani 2018). Estos datos confirman cómo la cobertura educativa estuvo fuertemente condicionada por las clases sociales y las disparidades territoriales, a las desigualdades ya conocidas se mostraba esta otra cara, la disponibilidad, acceso y uso de

³ Los datos arrojados por la encuesta realizada por UEPC (Córdoba) evidencian la importancia que tuvo este programa para la democratización en el acceso a las tecnologías digitales. De 155 jóvenes que cursaron 6to año del secundario durante 2020 de escuelas públicas y privadas, un 33 % de quienes cuentan con computadora accedieron a las mismas por el Programa Conectar Igualdad. La cifra asciende al 59% en lxs estudiantes de escuelas públicas, a un 52 % entre las hijas y los hijos de madres y padres con menor nivel de escolaridad alcanzado y a un 60 % de estudiantes con familias en peor situación laboral. (UEPC 2020)

la tecnología. Según datos de UNICEF⁴ (2020), el 18% de lxs adolescentes manifestaron no tener acceso a internet y el 37% no cuenta con Tablet, notebook o PC.

Para Pereyra (2020) en algunos sectores sociales medios y aventajados el pasaje de la presencialidad a la virtualidad no fue demasiado problemático, se trató de un tránsito corto, el manejo previo de tecnologías, la disponibilidad de equipamientos, el conocimiento de plataformas posibilitó por ejemplo para algunas instituciones educativas mantener o ampliar el encuadre institucional de la actividad pedagógica pues ya se usaban previamente como dispositivos alternos y complementarios a la presencialidad. Se asumieron así formas sincrónicas de clases en meet, classroom, zoom, etc. desde una relativa continuidad con modalidades de trabajo previas. Mientras que en los sectores vulnerables este tránsito fue dificultoso, largo o, en algunos casos, imposible. La escasez de recursos, el desconocimiento de sus usos posibles, el desarrollo de las tareas acorde a los medios disponibles refuerzan una organización en donde se trabaja con lo posible y lo viable, cuestión que contribuye a profundizar las brechas existentes.

Sostiene la Cepal (2020) que estas brechas digitales deben comprenderse desde una perspectiva multidimensional, ya que éstas exceden a las disparidades en el acceso a equipamiento, pues abarcan el conjunto de habilidades para usarlas como herramientas educativas. La brecha digital es entendida como “esa línea divisoria entre el grupo de la población que ya tiene la posibilidad de comunicarse, coordinarse y beneficiarse de las TIC y el grupo que aún no tiene esa posibilidad” (Peres y Hilbert, 2009 en Pedraza Buzio 2021). F. Terigi (2020) retoma el análisis realizado por Fernandez Enguita (2020) acerca de las brechas de segundo orden a través de las cuales se explican los desiguales modos de uso de las tecnologías de los distintos grupos sociales. La autora sostiene que estas brechas, “de tiempo y calidad de uso” coincidiría con el clima educativo de los hogares. Para García Peñalvo (2020), las dimensiones que abarca la brecha digital son: la de acceso, cuyo origen puede ser económico o geográfico; la del acceso al uso, que permite evidenciar cuando existe el acceso pero hay menos dispositivos que usuarios, situación que obliga a restringir la utilización de los dispositivos por horarios y la brecha competencial que es complementaria de las anteriores y refiere a la falta de competencias adecuadas para utilizar todos los beneficios de las herramientas digitales.

A esta situación se agregan las desigualdades regionales y por zonas en relación a la infraestructura y acceso a la conectividad y las desigualdades socioeconómicas de los propios docentes y escuelas. Según la encuesta realizada por CTERA en las 24

⁴ Encuesta realizada en el marco del acuerdo de cooperación para la implementación de la Encuesta MICS con el Ministerio de Desarrollo Social y el Consejo de Coordinación de Políticas Sociales. Se relevaron 2678 hogares a nivel nacional y regional con una muestra estratificada a hogares con niños, niñas y adolescentes de Argentina.

jurisdicciones del país⁵, el 29% de lxs maestros manifiestan no contar con computadoras (herramienta fundamental para el trabajo a distancia) y un 17% tienen acceso reducido, por lo que suman un 46% de acceso nulo, limitado o insuficiente al equipamiento básico para realizar el trabajo. El estudio sostiene que sólo el 30% de lxs docentes cuenta con una computadora de manera permanente como herramienta laboral y un 17% de docentes no cuenta con celular con posibilidad de conectarse a internet.

Sobre la formación y equipamiento de los docentes, la encuesta refiere a que el 51 % de lxs docentes del país cuenta con alguna formación en herramientas virtuales, pero las considera insuficientes, el 22 % manifiesta no tener formación y el 22% expresa contar con formación suficiente. En cuanto a las posibilidades de conexión a la red, el 59 % de lxs docentes expresan que tienen acceso inestable o insuficiente (interrupciones, lentitud), cuestión que se agrava en la situación de quienes viven en zonas rurales o semirurales a un 75 y 73% respectivamente. Para lxs docentes que viven en barrios populares o asentamientos las dificultades ascienden al 77%, mientras sólo el 41 % expresó no tener dificultades. Por otra parte, también se manifiesta en este estudio que la segunda actividad que requiere más tiempo para lxs docentes es la comunicación con estudiantes y familias. (CTERA 2020). En contextos populares esta situación se vuelve más compleja y dificultosa cuestión que intensifica y alarga la jornada laboral.

La provincia de Córdoba cuenta con el plan Conectividad Córdoba (desde 2018), según este Programa la totalidad de las instituciones escolares contarían con servicio de internet⁶. Los avances de esta política son limitados hasta el momento, y ante el contexto de suspensión de la presencialidad escolar (en Córdoba período mayo- julio 2021 y luego con retorno a la bimodalidad) la distribución de este recurso no generó mejoras en la población docente y estudiantil. No obstante, podría llegar a ser un facilitador en la medida que se retorne a las aulas y se avance con la implementación del programa ya que se constituye en un recurso estratégico para la continuidad escolar, sobre todo en el formato de la bimodalidad de alternancia.

⁵ Encuesta Nacional de CTERA “Salud y Condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria Covid-19”. La misma registra datos obtenidos de 15.634 docentes de todos los niveles y modalidades de las 24 jurisdicciones del país. Esta encuesta fue suministrada a la docencia a través de los sindicatos de base de CTERA entre el 28 de mayo y el 12 de junio de 2020.

⁶ Art 2: “El Plan Conectividad Córdoba abarca a las cuatrocientas veintisiete municipalidades y comunas de la Provincia de Córdoba y a la totalidad de edificios educativos y dependencias gubernamentales provinciales”. Ley 10564 2018 Boletín oficial JUEVES 20 DE SETIEMBRE DE 2018 AÑO CV - TOMO DCXLV - N° 180 CORDOBA, (R.A.)

4. Conectarse para trabajar

En este trabajo presentamos algunas reflexiones desarrolladas a partir de un instrumento de autoevaluación realizado en el 2020 por lxs docentes de la institución educativa en que se realiza la indagación⁷. En línea con lo expresado por los estudios en diferentes escalas, lxs trabajadores de esta institución manifiestan que una de las dificultades centrales con las que se encontraron fue el acceso y uso de la tecnología. Lxs docentes se vieron obligados a reconfigurar su trabajo (modos, espacios, tiempos, relaciones), sin recursos o con condiciones materiales mínimas, y en varios casos sin contar con conocimientos para su uso, situación que los enfrentó a nuevas exigencias. La mayoría manifestó que el hecho de haber tenido dificultades de orden tecnológico comunicacional, como contar con equipos tecnológicos obsoletos, limitados, tener escasa o mala conexión a internet, el desconocimiento de la existencia de dispositivos como las plataformas y otras herramientas virtuales, complejizó, dificultó e intensificó la tarea pedagógica. Esta conjunción de factores incrementó las tensiones en el desarrollo del trabajo ya que la ejecución de la tarea laboral dependió exclusivamente de la conexión a la red, agravó así condiciones de trabajo impactando en aumento de costos⁸ en un contexto de salarios deprimidos y de deterioro general de las condiciones de vida.

⁷ La escuela es un Anexo de modalidad rural en espacio urbano y funciona como anexo de una escuela secundaria confesional. Está inserta en un barrio popular, ubicado en la periferia urbana al sureste de la ciudad de Río Cuarto. La institución se ubica en el límite sur de la ciudad, en una calle de tierra a 6 cuadras de la parte final de una avenida que atraviesa gran parte de la ciudad. El barrio no es homogéneo, existen zonas urbanizadas y otras donde son escasas las coberturas de servicios públicos. Co-existen en el sector diferentes barrios relocalizados lo cual complejiza la construcción identitaria barrial. La mayoría de las familias se encuentran fuera del mercado formal de trabajo donde las estrategias laborales se concentran en la realización de changas, unidades productivas de baja escala, tareas de cuidado, servicio doméstico, albañilería, entre otras. Un alto porcentaje de las familias tienen el nivel primario incompleto. A la institución asisten jóvenes del mismo barrio o de las cercanías cuyas condiciones de vida son de vulnerabilidad, muchos de ellos fueron excluidos de otras escuelas, tienen interrupciones en sus trayectorias escolares, abandonos y reinserciones. Esta institución fue creada en 2008 como resultado de una historia de proyectos socioeducativos barriales que emergieron de experiencias educativas previas y luego institucionalizada y amparada bajo la órbita privada. Asisten en general hijxs de familias con trabajo informal, precarios, algunas de ellas ligadas a la economía popular. La escuela a su vez tiene un vasto desarrollo de articulación territorial con otras organizaciones barriales, instituciones locales como la Municipalidad y la Universidad pública, así como trabajos articulados con otras dependencias estatales como SENAF, INTA SEDRONAR, entre otros.

⁸ Los gremios docentes reclamaron incrementos salariales para financiar la conectividad. Se realizaron reiterados pedidos para obtener paquetes de datos y wifi libre. En febrero de 2021 se agrega al FONID el ítem de conectividad docente. Por paritaria docente nacional 26/02/ 2021. El incentivo docente – FONID – y el concepto de conectividad aumentó un 45 %. En este punto es importante aclarar que para el salario de Córdoba el incentivo docente aporta a partir de marzo un 1,25 % (\$500), y desde septiembre de 2021 un 3% (\$700) sobre los salarios de enero 2021, alcanzando un total de \$1200 (UEPC 2021).

De manera recurrente, se expresa que no disponer de equipos tecnológicos adecuados o no tener un buen acceso a la red, fueron obstáculos importantes. Algunos de ellos, aunque en menor medida, mencionaron desconocimiento en el uso de algunas de las herramientas necesarias para mantener la virtualidad, (por ej. herramientas básicas del procesador de texto). Se da un interjuego entre estas limitaciones materiales, el desconocimiento de las herramientas y la “alteración” de estrategias y modos conocidos de desarrollo de la tarea pedagógica. La ausencia del contacto físico “irreemplazable”, es una de las aristas más reconocidas como limitante de la práctica docente en contextos de virtualidad. Se suma a lo descrito situaciones personales que en algunos casos hicieron más tensionante el recorrido de este tiempo.

“Me tuve que mudar para transitar la pandemia, tuve muchas dificultades de recursos tecnológicos: limitados, atrasados”. “Las dificultades fueron el acceso a internet y la computadora obsoleta”.

“Me resultó difícil adaptarme a la nueva forma de dictar la consigna, recibir los datos teóricos y registrarlos en las planillas... tuve problemas con los recursos tecnológicos: limitados, atrasados, también de conocimiento e información: en TIC, principalmente. Y otras dificultades propias de la situacionalidad de la práctica en momentos de pandemia: la dificultad de discernir entre el sano ejercicio de revisar la práctica, y la vacilación constante sobre lo que se estaba haciendo”.

“Señal de Internet, capacidad del celular, la conectividad de los estudiantes, manejo de aplicaciones, reconfiguración de estrategias didácticas”

“La conectividad, la falta de recursos tecnológicos y la barrera que supone el no estar al lado físicamente para explicar consignas y temas en general”.

“Desde hacer un cuadro, descargar un programa hasta escribir o hacer un informe. Muchísimas dificultades. Por suerte siempre estuvieron ahí mis compañeros ayudándome”

“Fue incorporar y poner a correcta disposición las herramientas tecnológicas para la realización de las clases virtuales, reuniones y registro de datos. (computadora, cámara, micrófono, celular, etc.)”

“En cuanto a lo tecnológico, en el medio de todo el proceso se me rompió el celular, la computadora empezó a andar mal también...”

“La principal dificultad en los primeros días fue ponerme a tono con el uso del drive y sus documentos, pero lo aprendí como he aprendido todo lo relacionado con las nuevas tecnologías, es decir, a prueba y error y otro poco buscando información. Luego otro problema fue que se me rompió la computadora y eso me generó un poco de desesperación”.

Por otra parte la UEPC el 31 de mayo de 2021 presenta la solicitud al Ministerio de Educación provincial del pase a la virtualidad de la tarea docente frente al brote de contagios en toda la provincia. (UEPC 31 de mayo de 2021).

A la escasez de materiales, vivenciada con tensión y desesperación, se le suman las vivencias caracterizadas como de inseguridad, hastío y cansancio, tanto frente a las limitaciones de conexión como a la saturación de conectividad, realizada sin encuadres claros: se expresa como una sensación de estar “todo el día conectado” y “no poder manejar los tiempos de descanso”. A su vez, como la tarea docente suele desempeñarse en más de una institución educativa, (característica general de los profesores de enseñanza secundaria), las tareas se diversificaron y multiplicaron en relación a las distintas modalidades y/o canales de comunicación utilizados y/o exigidos por cada institución (manejo de plataformas distintas, aulas virtuales, otras).

En general, lxs docentes describen que la virtualidad en un primer momento se sostuvo con “lo conocido”, para avanzar luego en búsquedas de apoyos técnicos que sumaron horas de trabajo docente, sobrecarga e intensificación de la jornada laboral vivenciada como casi ininterrumpida.

“Me sentí exhausta, que no daba más. Sentí que perdí el control. Que las cosas no salían como uno las planeaba”.

“En las primeras semanas, las 24 horas diarias no me eran suficientes para cumplir con las diversas demandas de tres escuelas distintas, sumado al hecho de que tengo una hija que aún depende exclusivamente de mí, para comer, para bañarse, para todo, con una lactancia extendida que aún no puedo cortar. Mi tarea como madre es indelegable e irrecuperable”.

“Exceso de conectividad. Baja o nula conectividad de lxs estudiantes y propia en algunas ocasiones.- desmotivación y desvinculación parcial o total por parte de varios estudiantes- desconocimiento, no familiarización con respecto a la parte tecnológica”.

“El no estar continuamente con el teléfono o revisando los mensajes no pude participar de algunas actividades. El exceso de mensajes me desconciertan”

“Sentí irritabilidad con los dispositivos y la hiperconectividad”.

“Exceso de tecnología, actividades. Que la virtualidad me saca el tiempo de compartir con mi familia. Incertidumbre”.

“Mi jornada laboral no terminaba nunca, no había horarios fijos”.

“Desestructuración de la vida cotidiana, al modificarse horarios y hábitos de trabajo. Sensación de ansiedad, desesperación, incertidumbre, cambio en el estado de ánimo, sobrecarga laboral, estrés”

Se conjuga con esta situación la desmotivación y desconexión de lxs estudiantes, la cual genera una distancia de la vinculación pedagógica que deriva en angustia e impotencia y en un “sinsentido” del trabajo ante la ausencia presencial (y virtual) del otro. Como vemos, las disparidades en el acceso a los recursos digitales evidencian la falacia de un mundo interconectado, de una educación globalizada ya que las desigualdades en cuanto a

recursos y saberes para su uso son abismales. Como ya señalamos, es una brecha digital en la cual convergen desigualdades preexistentes que ahora se han agudizado, es decir, la brecha no sólo es resultado de las desigualdades de clases sino un aspecto emergente a partir del cual se las mantienen y refuerzan o resignifican. No obstante, señala Pedraza Bucio (2021) que, concebir que la brecha digital solo como el resultado de las desigualdades preexistentes puede llevar a clausurar el análisis sobre las causas que la originan y no advertir cómo se reconfiguran o incrementan esas desigualdades iniciales. En este tiempo, el acceso a la tecnología fue definitorio para la continuidad pedagógica. La UNESCO sostiene que las TICs impulsan el desarrollo y posibilita que otros derechos puedan materializarse, en este caso, en tiempo de pandemia fue central el acceso a la educación. Las desiguales posibilidades de acceso a la conectividad, a la apropiación de saberes tecnológicos para usarlos como instrumentos pedagógicos y de aprendizaje son significativas. Este tiempo ha logrado problematizar, quizás desnaturalizando, las formas en que se piensa la inclusión educativa (los chicos dentro de la escuela), cuestión que esconde los procesos de inclusión desigual. Por ejemplo, las disparidades digitales impulsan un proceso de producción y reproducción de desigualdades expresadas en las diferenciales disponibilidades materiales y simbólicas de lxs jóvenes, las familias y lxs docentes. El desarrollo de la tarea pedagógica en contextos de vulnerabilidad, quizás entrañe dilemas difíciles de resolver, ya que el “echar mano” a lo más cercano, trabajar con lo que “se cuenta”, para garantizar las posibilidades de escolarización, supliendo la escasez, puede ser un círculo que acentúa las desigualdades previas reforzándolas, o incrementándolas. Estas situaciones desnudadas por la pandemia también marcan desafíos para los actores institucionales y territoriales pero también para las políticas públicas.

5. Conectarse para sostener

Atendiendo a la evaluación que lxs docentes realizan sobre las dificultades que encontraron en el trabajo pedagógico uno de los aspectos más señalados es el sostenimiento de las trayectorias escolares frente a la desconexión de lxs estudiantes. La escuela registra que perdieron contacto con un 6% de ellxs y que aproximadamente un 20% quedaron en situación de una escolaridad de baja intensidad, con conexiones intermitentes (ciclo lectivo 2020). La escasez de recursos materiales, las condiciones habitacionales, las dificultades en la organización del tiempo, la sobrecarga de tareas de cuidado principalmente en las jóvenes, la exigencia de trabajo en algunos casos influyeron en las posibilidades de conexión que osciló que en algunxs estudiantes perdieran transitoria o totalmente el vínculo pedagógico con la institución.

Esta desvinculación se agravó en el segundo cuatrimestre del 2020 cuando los miembros adultos de las familias comenzaron a trabajar nuevamente llevándose consigo los dispositivos telefónicos con que contaba el grupo familiar. Esta situación generó que muchxs estudiantes se quedaran sin ellos para sostener la comunicación. En relación a esto se expresa:

“Que las familias tuvieran que compartir el celular, no pudiendo conectarse los alumnos a la hora de la clase y mandar los trabajos prácticos. En algunos casos, los alumnos me han manifestado que no se sienten cómodos con la modalidad virtual”.

“...muchos y muchas estudiantes tienen acceso limitado a los dispositivos para conectarse, como también la falta de WiFi y datos”.

“Dificultades para recibir respuesta, en algunos casos. Dificultades para explicarme, cuando no contaba con más recurso que el texto o el audio (y en muy pocas ocasiones, video)”.

“Por momentos me frustré cuando la participación de les estudiantes comenzó a disminuir, y al contactarme con ellos, muchas veces sentí que trataban de ignorar los mensajes que enviaba”.

“En cuanto a lo comunicativo tuve problemas porque en oportunidades el mensaje no era bien interpretado, eso provocaba tener que explicar uno por uno, más de una vez, actividades, informaciones, etc.”

Como vemos, la sobrecarga se tradujo en jornadas laborales dobles, extendidas y diversificadas a lo que se sumó la dificultad de “llegar a lxs estudiantes” en territorios vulnerables. Las necesidades de las familias exceden con creces las posibilidades de asistencia que la escuela puede implementar, ya que no se cuenta con los recursos para transitar la educación en línea. La información recabada converge con algunos datos de estudios realizados a nivel nacional (Encuesta CTERA 2020), en estos se demuestra que existe una variedad de estrategias que usaron lxs docentes para comunicarse con estudiantes y familias, la mayoría (81%) se contacta con las familias vía mensajería (whatsapp, sms), el 38% por correo electrónico, el 27 % por llamados telefónicos, el 32 % por plataformas educativas, un 23 % por encuentros virtuales y un 14 % por redes sociales, algunxs docentes se comunican a través de la intermediación de otras familias que disponen de más recursos (8%). También se advierte que lxs docentes que tienen más problemas con la comunicación son aquellos que trabajan en zonas rurales o en barrios populares.

Este colectivo docente expresa que es el whatsapp el medio más utilizado, así como los cuadernillos con propuestas de clases elaborados por ellos mismos e impresos, como modo de acercarse en las condiciones existentes. Estos dispositivos fueron planificados y realizados por lxs docentes en los cuales se organizó el material de estudio (momentos de

inicio, desarrollo y cierre de las temáticas), se propuso consignas de trabajo, actividades de base, ampliación y profundización de las explicaciones. Estos cuadernillos de trabajo complementaron las clases virtuales y en aquellos casos donde no era posible la conexión se transformaron en el único dispositivo viable.

“Fue un desgaste estar “persiguiendo” a estudiantes para que participen de los encuentros, de las clases de consultas, que se sumen con las entregas, que se pongan al día. Fue un desafío también avanzar en encuentros y que algunxs estudiantes se sumaran tarde, tener que retomar, pedirle a los y las compañeras sean pacientes”.

“Me costaba mucho tratar de entrar en contacto permanentemente sobre todo con las familias y alumnx que más dificultades de conectividad tenían”.

“no tener comunicación con algunxs estudiantes que no podían conectarse a las clases y no pudieron hacer entrega de las actividades”

El acompañamiento por parte de lxs docentes fue decisivo, entre las acciones que se describen para sostener la virtualidad:

“Fue necesario orientar en múltiples aspectos. Por ej. en los modos de bajar la aplicación para poder abrir el documento Word, entre otras cosas”.

“Muchas familias han ido a imprimir los trabajos (algunos de más de 22 hojas) para facilitar la lectura. Ante el decreto de aislamiento esto ya no será posible”.

“Mucho tiempo llevó dar respuesta a las dudas que se generaron sobre la modalidad y el mecanismo” (Tutora).

Las condiciones de clase social operan aquí fuertemente en el acceso, uso y apropiación de los dispositivos tecnológicos que limitan la posibilidad de jóvenes de continuar o poder sostener las trayectorias educativas. Aunque también observamos cómo estas se interseccionan con las de género y sostienen el orden social que estructura las desigualdades. Por un lado, al ser la docencia una profesión fuertemente feminizada, las tareas domésticas, de cuidado y seguimiento de escolarización de propios hijxs gravitan particularmente en las docentes mujeres. Compatibilizar el trabajo doméstico con el laboral fue una arista más que sumó a la complejidad descrita en tiempos y espacios yuxtapuestos. Sostiene Morgade (2020) la presencia femenina en la docencia es casi total en el nivel inicial (99%), muy fuerte en el primario (cerca del 90%), y en el secundario dos de cada tres docentes son mujeres, por eso la “continuidad impulsada como política durante el aislamiento ha sido, entonces, una tarea feminizada” (p. 54). Su desarrollo se basa en tareas que ya se venían realizando, a las que se sumaron la necesidad de la vinculación virtual con las instituciones y con lxs estudiantes.

La prolongación indefinida de las horas de trabajo fue una condición generalizada (no sólo en lxs docentes que trabajan en sectores populares) que irrumpió en el trabajo docente (Pereyra 2020). La yuxtaposición entre la esfera doméstica y laboral que recae centralmente en las mujeres disolvió las fronteras (que de por sí ya eran borrosas) entre la casa y el trabajo, lo cual hace difícil diferenciar dónde y cuándo comienza o termina el trabajo remunerado, generando la intensificación de la doble jornada femenina (Guimenez 2010).

La yuxtaposición y simultaneidad de tareas, la necesidad de compartir equipos tecnológicos y espacios físicos con otros miembros del hogar incrementaron situaciones complejas para el desempeño laboral. A su vez, el impacto en la salud ha sido fuerte, varios de lxs docentes manifiestan que se han enfermado en este período⁹, también en consonancia con algunos datos a nivel nacional. Se nombran patologías como cervicalgia, gastritis, ansiedad, insomnio, temor, irritabilidad y dificultad para diferenciar “lo que es miedo y lo que es real”. Sobre el cuerpo ha recaído este tiempo excepcional, salud física y mental se vieron comprometidas. El aislamiento, el trabajo a distancia, la desorganización temporos espacial, el aumento de las exigencias, la sensación de “no poder dar respuesta” ante la inmediatez, la sensación de frustración, el aumento de la cantidad de horas trabajadas repercuten en el cuerpo del docente en un tiempo de pandemia donde se acrecientan los miedos por el avance de la enfermedad y las consecuencias sociales y personales que puede implicar.

Por otra parte, son también las desiguales condiciones de lxs estudiantes y familias las que constituyen otra arista de la problemática que necesitamos contemplar. Las principales dificultades señaladas son aquellas relacionadas con la sobrecarga de tareas domésticas para las mujeres. Según estudios de alcance internacional, la pandemia impactó de manera diferencial en las mujeres¹⁰ (UNESCO, 2020). Según la encuesta realizada por UNICEF Argentina (2020) también se muestra que la sobrecarga de cuidado recae en las mujeres (las tareas se reparten entre ayuda de tareas escolares, un 22%, limpieza de la casa un 35%, el 28% cuidado de niños y preparación de las comidas, un 19%). En esta línea, lxs docentes de la institución identificaron situaciones en que algunas estudiantes dejaron sus hogares ante la sobrecarga de tareas, ya que la presencia de toda la familia en

⁹ En la encuesta de CTERA los datos refieren a que el 70% sufre fatiga visual, el 68% contractura cervical, el 56% dolores musculares, el 56%, estrés, 53% dolores de cabeza, y el 20% pesadez en las piernas.

¹⁰ Sostiene la subdirectora general de Educación de la UNESCO que si se toman en cuenta otras crisis sanitarias como la del ébola (con menor incidencia global) el causante de la deserción escolar en niñas y adolescentes fue el aumento en las responsabilidades domésticas y de cuidado. A esta situación se le suma la necesidad de contribuir con la generación de ingresos del grupo familiar. UNESCO 2020.

el hogar intensificaba las tareas de limpieza, cocina, cuidado de niños, etc. Estas estudiantes también dejaron transitoriamente la escuela y la retomaron cuando retornaron a sus hogares.

Por otro lado, a las dificultades socioeconómicas de las familias se le suma la imposibilidad de acompañar a los niños y jóvenes para la realización de tareas. Los escasos recorridos escolares y capitales culturales de los miembros familiares se combinan con una excesiva demanda escolar que implicó una “avalancha” de pedidos para acompañar a los hijos. Fueron en muchos casos, envíos diversificados de tareas y modalidades comunicacionales también distintas para distintos hijos cursando en diferentes instituciones, grados, niveles: algunos maestros trabajaron con whatsapp, otros por distintas plataformas, otros con materiales físicos como cuadernillos y fotocopias. Según el registro de los docentes, algunas mamás expresaron estar pendientes todo el día de la escuela, entrar en un terreno de pérdida de control para la realización de las tareas. Las distancias se incrementan entre sectores con escasa escolarización y las posibilidades de sostener las trayectorias de los hijos, función casi exclusivamente relegada a las mujeres. Se vivencia como debilidad o incapacidad de cumplir con la función de maternaje, construcción cultural que también recae sobre las mujeres.

Algunas de las mamás advierten que el aprendizaje se debilita, “sólo copian”, “no entienden”, percepción que se conjuga con una “imposibilidad de hacer algo”. Hay algunos registros que relatan las estrategias de organización ante la desorganización, dentro de los límites posibles algunas familias implementaron distribución espacio temporal en el marco de recursos escasísimos. En muchos casos, al malestar generado por la des-organización de la vida cotidiana familiar, se suma el impacto en la salud mental por la sobrecarga de tareas domésticas, el agotamiento frente a la imposibilidad del desarrollo de estrategias de supervivencia, el hacinamiento, y la cuestión escolar. Una confluencia de factores que generaron situaciones de tensión y enfermedad, según lo manifestado por estas familias. Según registros de la escuela, se retoman algunas expresiones de familias que manifestaron preocupación ante la continuidad escolar de sus hijos:

“... Estaba todo el día pendiente de los chicos y la escuela, con los más chicos fue muy difícil, los amenazaba pero no podía, no me hacían caso... con Ale es diferente...hacía solo las cosas... “me sentía muy mal, me daban ganas de llorar... me dan ganas de irme a la mierda de mi casa”.....”Mi marido trabaja, yo me ocupo de la casa y de los chicos...” (Mamá de J. tercer año).

“...Los chicos más chicos no aprenden, no entienden...solo copian, los más grandes trabajan solos... los incentivo para que hagan, lo hacen pero no aprenden...tampoco puedo pegarles y retarlos a cada rato...me siento muy mal, estresada, siento que les estoy fallando como madre...yo no sé cómo ayudarlos...siento que fracasé como madre, que soy una mala madre”. (Mamá de P. de segundo año y de D. de primer año).

...."llevaba mucho tiempo...La que va al secundario hace las cosas sola, el otro, el que va a la primaria, me llevaba una hora convencerlo para que se pusiera con los deberes, yo le ayudaba pero para hacer más rápido terminaba haciendo más yo que él".....porque él hace, pero no veo que aprenda"... (Mamá de A. de quinto año).

"... las primeras dos semanas fue un lío, después vimos que no podíamos seguir así.. y nos organizamos, por ejemplo nos levantábamos a las 9 hs. limpiamos, trabajamos en la huerta.. los celulares estaban prendidos hasta las 12 de la noche nada más...y así". (Mamá de T de tercer año).

... "me sentí muy agotada, con problemas de salud, atendiendo a mi suegra con alzheimer, N con su discapacidad, yo con mi diabetes que fui postergando"... (Mamá de N de cuarto año).

A estas complejas situaciones se le suma la distancia generada por la no presencialidad, la pérdida de puntos de apoyo de compañeros que impidió el sostén entre pares y dificultó las trayectorias escolares de lxs jóvenes. Por ejemplo algunas situaciones derivaron en abandonos (quizás transitorios), en un aumento de la asistematicidad en la vinculación o la desvinculación total. Ante la complejidad algunas familias priorizaron la continuidad de lxs hijxs en el nivel primario debido a que implicaba poder garantizar la educación básica en detrimento de la continuidad escolar de lxs adolescentes.

Esta situación generó la vivencia de soledad con la que algunxs estudiantes transitaban el ciclo escolar 2020. Esta expresión señalada como recurrente fue recuperada por lxs docentes en los documentos analizados. En relación a las características de las trayectorias escolares, lxs docentes han construido distintas percepciones: algunxs de ellxs valoran el trabajo y compromiso de jóvenes y familias mediado y limitado por las escasas posibilidades, otros ponen el peso en el descompromiso y la desvinculación. Las percepciones oscilan entre el reconocimiento de la presencia familiar en el marco de las limitaciones con las que las familias afrontaron la educación virtual y el escaso o nulo compromiso de algunxs de ellos. Esta última situación parece analizarse desde parámetros más bien individuales producto de la motivación y el esfuerzo personal sin sopesar las constricciones contextuales:

"El contacto con la familia fue en incremento durante la pandemia y fue mayor en relación a la presencialidad".

"Un vínculo muy lejano y despreocupado".

"La tenían difícil, sin un docente y una escuela (física) que los contenga el aprendizaje se complica".

"Realmente me conmovió el esfuerzo de algunos. Ver sus escritorios improvisados en el patio de la casa, con un tacho y una madera, me hizo recuperar fuerzas y encontrar el sentido a las noches que pasé sin dormir. Después hubo otros casos, como el de B. P en que comprobé con pena que siempre para poder primero hay que querer, lamentablemente

no hay otra. Le llevé la tarea impresa a su casa para que no quedara excluida, y aun así no recibí respuesta alguna”.

“Los acuerdos de convivencia se respetaron prácticamente de la misma forma que en el aula presencial, sé de casos de otras escuelas en las que no ha sido así. Y que en un contexto como el presente por más buena intención que tengamos en nuestra insistencia, muchas veces sólo estamos generando más sensación de invasión en lxs chicxs. Creo que es importante estar, acompañar, guiar, pero de un modo que respete más los tiempos y espacios de sus hogares porque si no se terminan asfixiando y el desgaste es muy grande para todxs”

“...aprendí que podemos sostener de otras formas, y que si se quiere el vínculo no se pierde sino que se adapta y transforma”.

“asumieron un gran compromiso y se involucraron en el proceso de enseñanza-aprendizaje. sentí acompañamiento de parte de las familias”.

Lxs docentes advierten que luego de los primeros meses del 2020 disminuyó la cantidad de estudiantes conectados, esta situación generó incertidumbre acerca del desarrollo de la propuesta educativa. Por ejemplo, según registros de la institución en la primera semana de abril del 2020 asistieron el 71.% de los estudiantes, cinco semanas después asistían a las clases virtuales un 48,% de lxs estudiantes. Según los registros de la evaluación pedagógica, el 6 % de estudiantes tuvo vinculación nula (7 estudiantes), el 80 % aprobados a diciembre (pueden adeudar hasta tres materias) y un 20 % de estudiantes con aprendizajes pendientes (el ciclo lectivo cerró en marzo de 2021). En relación a los exámenes, 30 estudiantes rindieron en mesas de exámenes (más que otros años). De 11 estudiantes de 6to año, 5 estudiantes egresaron. (Datos obtenidos del registro de las reuniones de evaluación docente).

Estas cifras pueden expresar que la problemática no se reduce sólo al problema de la conectividad sino expresa una conjunción de diversas situaciones contextuales que repercuten en la desconexión y desmotivación.

“... algunos estudiantes muy comprometidos y otros muy desvinculados de la tarea escolar, - más motivación al principio. En el último mes decayó mucho la participación de lxs estudiantes” (julio 2020)

“Al finalizar la primer etapa vimos que la cantidad de estudiantes conectados disminuyó bruscamente y luego de las vacaciones, y de que la cuarentena en la ciudad se flexibilizó mucho, y ya estos chicos volvieron a las calles, tengo la duda del porcentaje de alumnos que van a estar activos en las clases”. (julio 2020).

Las trayectorias educativas de lxs jóvenes se configuran en tramas relacionales entre familias y escuela, entre políticas sociales y trayectorias sociales e individuales en el marco de fuertes condicionantes, pero aun así estas se inscriben en prácticas colectivas de sostén y cuidado que facilitan los recorridos posibles. Las trayectorias, entonces, son

entendidas desde una perspectiva que considera tanto las condiciones estructurales como las disposiciones de los actores, entre ellos estudiantes, y actores escolares. Las experiencias educativas y las vivencias en los espacios sociales son producto de acontecimientos singulares, probables pero no totalmente previsibles atravesados por los contextos donde lxs jóvenes se inscriben.

6. De conexiones y vinculaciones

Se implementó para el desarrollo de la tarea pedagógica diversas herramientas, como la realización de documentos compartidos (que requirió a su vez de un proceso de aprendizaje tanto para docentes como para estudiantes), talleres de uso de herramientas digitales, realización de materiales audiovisuales para introducir explicaciones, cerrar actividades, o realizar devoluciones y/o correcciones. Aunque como ya señalamos lxs docentes identificaron que la comunicación vía whatsapp era la más viable entre el grupo de estudiantes ya que permitía una comunicación un poco más fluida y directa, aunque quizás mutuamente invasiva. Entre las estrategias implementadas se sistematizaron: clases virtuales diarias, algunas por plataformas virtuales como meet, envíos de tareas, clases de consulta por videollamadas, comunicación telefónica, grupos cerrados en facebook, armado de grupos de docentes y tutor por curso, encuentros sincrónicos vía whatsapp, entrega de los cuadernillos y trabajo integradores en las casas de lxs estudiantes y/o en la escuela, llamadas cortas para rendir /o entregar las tareas. Se realizaron también otras acciones ante la necesidad de buscar formas de vinculación no virtual para estudiantes con lxs que se había perdido la comunicación, como la realización de cuadernillos con explicaciones y tareas que se entregaron en la escuela, durante la entrega de los módulos alimentarios del PAICOR y/o en las viviendas de los estudiantes. Las estrategias fueron múltiples y situadas, de acuerdo a las posibilidades de cada situación, ya que ninguna estrategia y/o dispositivo alcanzaba a la totalidad de lxs estudiantes. Algunas de las expresiones de lxs docentes:

“el profe da una consigna, los estudiantes tratan de hacerla y acuerdan el día y horario (el de clases) y se conectan a Whatsapp (profe de la materia y estudiantes) y aclaran dudas y/o realizan una actividad colectiva en ese momento... Puede ser una buena estrategia...Lo que nos juega en contra es que no todos tienen WhatsApp con crédito para interactuar” (tutora)

“Aprendí más sobre edición, aprendí a entablar un vínculo a pesar de no vernos y traducir el lenguaje de la gestualidad. También aprendí que la desmotivación en la virtualidad llega mucho más rápido. Creo que hay un timing en los grupos de whatsapp y tareas virtuales, y pasado ese timing todo se vuelve muy forzado”.

“Darles nuestros números de celular o mail es una buena opción para ayudarlos a entender las consignas de la clase y apoyarlos mientras hacen las mismas.

“Que la actividad que van a hacer vaya acompañada por un video corto que la explique, o un audio, que por otro lado gasta menos megas para que lo descarguen” (Coordinadora).

“Otra idea quizás para los alumnos que no tengan crédito es la posibilidad de poder rendir oral con llamadas cortas. A esta idea habría que darle forma, pienso en mi caso que tengo abono y por lo tanto las llamadas son gratuitas. Esto se suele hacer en algunas plataformas de idiomas, habría que darle forma y no sería en todos los casos, sino en aquellos donde no se cuente con otra forma de entregar el trabajo. Esto además de favorecer la oralidad, ayuda a mantener el vínculo con el docente”.

“Hubo clases de consulta en las cuales no participó nadie ya que son los alumnos que tienen dificultades de conexión”.

“La virtualidad también permitió a varios estudiantes que eran de promociones anteriores pudieran finalizar sus trayectorias, en este sentido los exámenes virtuales facilitaron este proceso de cierre” (Coordinadora).

Como vemos, la escuela implementó diferentes dispositivos institucionales para potenciar la vinculación y evitar la desconexión:

-La vinculación a través del sostén de la continuidad pedagógica

A fin de potenciar la vinculación y motivación con estudiantes y familias se desarrollaron dispositivos que pretendían sostener la relación de “proximidad” construida. Así, en el registro institucional se sistematiza la realización de mensajes radiales de los docentes, coordinadora y familias, carteles gráficos y virtuales individualizados, videos grupales y producciones audiovisuales entre pares, la realización de asambleas virtuales, salas de juegos lógico matemáticos, la realización de mensajes personalizados en distintos formatos, y visitas a familias. También se propuso un abordaje profesional para madres/tutoras que se encontraban en situación compleja para poder acompañar a sus hijxs, a fin de brindar herramientas de sostén. Este encuentro se realizó en las instalaciones de la escuela, con un grupo reducido de madres y una psicóloga

La vinculación también fue sostenida por otras estrategias territoriales, realizadas sobre la base de una histórica relación institucional-comunitaria con anclajes en proyectos de vinculación y articulación previos a la pandemia. Se desarrollaron así jornadas de intercambio de saberes protagonizadas por las jóvenes y sus familias, talleres con familias sobre salud comunitaria, espacios de encuentro virtual con grupos de estudiantes que evidenciaban mayor malestar emocional. La compleja situación social requirió del acompañamiento para la inscripción en las diferentes políticas sociales implementadas para contener la situación social como IFE, AUH, trámites que requerían realizarse de manera virtual.

-La vinculación a través del fortalecimiento productivo

En relación a los proyectos productivos que desarrolla la escuela (modalidad rural con orientación en Agro y Ambiente) se avanzó en la recuperación y activación de huertas familiares y la elaboración de productos derivados de la huerta, entre otros. Para el desarrollo de estas estrategias se requirió de la articulación con otras instituciones, la gestión de plantines y semillas para la activación y fortalecimiento de huertas, la distribución de kits de higiene, el “enseñaje” de alcohol líquido sanitizante, entre otros.

Esta línea de trabajo involucra la dimensión pedagógica, ya que se pretende “aprender haciendo”, recuperando los saberes propios de los grupos populares. Según la entrevista realizada a la coordinadora pedagógica, a partir del fortalecimiento de esta estrategia se pretende fortalecer algunas condiciones que puedan revertir o compensar (aunque mínimamente) el impacto negativo en las economías familiares, por eso se despliegan una serie de acciones que no solo involucran a familias de estudiantes sino también a vecinos de la comunidad barrial. El despliegue de esta estrategia se puede advertir en la activación de más de 60 huertas familiares, entrega de pollos para el autoconsumo familiar, distribución de semillas, plantines de aromáticas y hortícolas a las familias huerteras, armado de recetario popular de comidas incluyendo insumos que contiene los módulos del programa alimentario PAICOR como legumbres que no son consumidos por las familias por no saber cómo elaborarlos. También se trabajó en un mapeo de unidades productivas barriales y el posterior diseño de un recusero productivo digital como forma de socializar dentro y fuera del barrio, los recursos y reservas comunitarias existentes y facilitar procesos de comercialización directa de las producciones.

La continuidad educativa en pandemia se cimienta en un largo proceso de construcción vincular, en la cual esta escuela es vivenciada de manera positiva como una institución cercana y orientada a sostener a lxs estudiantes en un contexto de dificultades múltiples. Su propuesta pedagógica incluye la problemática barrial desplegando diversas estrategias que hacen potente la vinculación con el barrio.

La cuestión afectiva y vincular construye una cercanía (no solo geográfica) que impregna de familiaridad el entorno juvenil, constituyendo así un espacio conocido, cruzado por las interrelaciones más cercanas, continentes algunas, otras no tanto. A contrapelo de las difíciles condiciones que transitan lxs jóvenes se advierte una continuidad contenida y cuidada, y en los casos que hubo desvinculación, una búsqueda para acompañar y sostener la finalización del ciclo escolar. Los límites de las condiciones materiales y simbólicas en algunos casos son decisivos, al menos en este momento. La presencialidad de la escuela asumió otras formas, se resignificó aunque como vimos con un enorme peso en todos los actores involucrados, docentes, familias y jóvenes. La borradura de los límites áulicos precarizó el trabajo, desorganizó las vidas familiares, dejó sin herramientas conocidas y empujó a situaciones tensionantes, difíciles de sortear. No obstante, el colectivo docente

logró sostener estrategias vinculantes, por fuera de las lógicas tradicionalmente consideradas pedagógicas, que ampliaron, (con sus límites) las posibilidades de contención y sostenimiento de lxs jóvenes en la escuela por eso el aula y la escuela fueron mucho más que la “distribución” de tareas escolares.

7. Para seguir pensando

Las desigualdades educativas que se han incrementado en este tiempo de pandemia se estiman significativas, aunque preexistentes, se han visibilizado de manera abrupta y cruda. La disponibilidad tecnológica resultó determinante para acceder al proceso educativo tanto para estudiantxs como para docentes quienes afrontaron el contexto de emergencia con los recursos con los que se contaba. Paulatinamente se fueron buscando y desplegando estrategias para aminorar el impacto del aislamiento y cierre de la presencialidad escolar.

Las condiciones de trabajo docente, sobre todo femenino, de quienes realizan la tarea en sectores populares, han empeorado: una jornada laboral “ininterrumpida” que se yuxtapone con tareas domésticas, de crianza, cuidado y de acompañamiento escolar de los hijxs. Por otra parte las condiciones sociales de las poblaciones más pobres han sido deterioradas también abruptamente y han dificultado el sostenimiento de trayectorias educativas de lxs jóvenes estudiantes. Estas situaciones conforman un escenario difícil, incierto, agotador. Aunque también es valioso considerar las múltiples estrategias desplegadas para contrarrestar o reducir el impacto de este tiempo excepcional, las respuestas institucionales, las producciones grupales que evidencian los caminos creativos, de articulación de solidaridades han posibilitado sostener y acompañar el proceso educativo. Para nada es nuestra intención romantizar las experiencias educativas vivenciadas en la pandemia, sino pensar en términos de perspectivas y proyecciones. Lxs docentes expresan que se ha puesto de manifiesto con fuerza el valor de la construcción colectiva, el trabajo en equipo, la vinculación previamente construida desde el proyecto escolar, la articulación con otras instituciones hicieron posible el tránsito de este período. También es recurrente la referencia a aceptar los propios límites, a la necesidad de crear, resignificar, flexibilizar, aprender a contemplar los distintos tiempos, a reconocer saberes no formales que son valiosos, a manejar los tiempos de otra manera. Recuperamos algunas de las expresiones del colectivo docente:

“El aprendizaje más importante es la necesidad de construir solidariamente el cuidado colectivo y que la escuela no puede estar separada de la vida cotidiana. Desde allí avanzamos en una propuesta curricular”.

“El todo es más que la suma de sus partes. El trabajo colectivo es el eje de nuestra práctica. Si bien las propuestas de trabajo son áulicas, tener presente esta certeza. Nos sostenemos todos entre todos”. (Coordinadora)

“Es necesario gestionar la virtualidad y los vínculos que en ella se dan para que efectivamente algo en lo que respecta a lo pedagógico suceda”. (Registro de reunión docente 2020).

Concluimos esta presentación compartiendo las búsquedas, los intentos, los aciertos y desaciertos también como docentes e investigadores. Este tiempo excepcional, inédito fragiliza y amenaza con debilitar o contrarrestar las conquistas, avances y logros, aunque parciales, conseguidos fruto de los procesos de democratización social y educativa.

8. Bibliografía

Alfredo, M.; Miranda, A. y Zelarrayan, J. (2021) La situación educativo-laboral de las juventudes: América Latina y Argentina. Documento de trabajo n° 5. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Recuperado de <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2021/04/DT5-La-situacion-educativo-laboral-de-las-juventudes-America-Latina-y-Argentina.pdf>

Benza, G. Kessler, G. (2021) *La ¿nueva? Estructura social de América latina. Cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas*. Argentina Siglo XXI Editores.

Busso, M. y Messina, J. (2020) La crisis de la desigualdad. América Latina y el Caribe en la encrucijada. BID. Recuperado de <https://publications.iadb.org/es/la-crisis-de-la-desigualdad-america-latina-y-el-caribe-en-la-encrucijada>

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2020), La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe Especial COVID-19, N° 1, Santiago, 3 de abril.

CTERA (2020). Encuesta Nacional Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria COVID19, Informe Final. Septiembre 2020. Recuperado de [CTERA_encuesta_covid19_resultados.pdf](#)

García Peñalvo, F. J., Correl, A., Abella García, V. Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Revista Gestor Online*, 21. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/eks20202112>

Guimenez, S. (2010). Algunas implicancias subjetivas de la precariedad laboral. In *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.

Gutierrez,G; Asussa G; Perez Rojas,M; Gonzalez Castro,E; Gonzalez Olguín, E. (2020) Estudiar en la escuela secundaria en Córdoba: análisis de condiciones y propuestas estratégicas. Informe de Investigación N 2. Noviembre de 2020. UEPC. Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba. Recuperado de <https://www.uepc.org.ar/conectate/informe-estudiar-en-la-escuela-secundaria-en-cordoba-analisis-de-condiciones-y-propuestas-estrategicas/>

Kessler, G. (2014) *Controversias sobre la desigualdad: Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Kessler, G. (Coord.) Documento Resumen ejecutivo Relevamiento del impacto social de las medidas del Aislamiento dispuestas por el PEN. Marzo 2020. Comisión de Ciencias Sociales de la Unidad Coronavirus COVID-19. Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación. Argentina. Recuperado de https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/Informe_Final_Covid-Cs.Sociales-1.pdf

Morgade, G. (2020) La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: acerca del «cuidado» como categoría y eje de las políticas en Dussel, Ferrante y Pulfer (comps). *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. UNIPE. Editorial Universitaria.

Nuñez, P. (2020) "Desigualdades educativas en tiempos de coronavirus", en La Vanguardia, 14 de abril de 2020. Recuperado de: <http://www.lavanguardia.com.ar/index.php/2020/04/14/desigualdades-educativas-en-tiempos-de-coronavirus/>

Pereyra, A. (2020) Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente en Dussel, Ferrante y Pulfer (comps). *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. UNIPE. Editorial Universitaria.

Pedraza Bucio, C.I. La brecha digital de género como vértice de las desigualdades de las mujeres en el contexto de la pandemia por Covid-19 T Facultad Mexicana de Arquitectura Diseño y comunicación, Universidad La Salle.Logos / Año XLIX (136) / ene-jun 2021 / pp. 9-22 9

Piovani, J, Kaplan, C, (2018) Trayectorias y capitales socioeducativos en Piovani, J. I., & Salvia, A. (Eds.). *La Argentina en el siglo XXI: cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual*. Encuesta Nacional sobre la Estructura Social. Argentina. Siglo Veintiuno.

Reimers, F. (2021) Oportunidades educativas y la pandemia de la COVID-19 en América Latina en *Revista Iberoamericana de Educación* (2021) 86 (1). 9-23.

Terigi, F. (2020) Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades *REVCOM*.

Trucco, D. y Palma, A. (2020). "Infancia y adolescencia en la era digital: un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay," Documentos de Proyectos 45212, Naciones Unidas Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45212/7/S2000334_es.pdf

UEPC (Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba) Publicación institucional 2/3/2021. Informe paritaria nacional. <https://www.uepc.org.ar/noticia/2312-paritaria-nacional-aumento-del-346-del-piso-salarial>

UNESCO (2020). El cierre de escuelas debido a la COVID-19 en todo el mundo afectará más a las niñas. Disponible en <https://es.unesco.org/news/cierre-escuelas-debido-covid-19-todo-mundo-afectara-mas-ninas#:~:text=Plan%20International%20y%20la%20UNESCO,precoz%20y%20matrimonio%20precoz%20y>

UNESCO (2020) Informe de Seguimiento de la Educación en el mundo. América latina y el Caribe. Inclusión y educación. Todos y todas sin excepción. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>

Unicef Argentina (2020) Encuesta COVID Percepción y actitudes de la población. Impacto de la pandemia y las medidas adoptadas sobre la vida cotidiana. Recuperado de <https://www.unicef.org/argentina/media/7866/file>

Valenti Randi, M. (2020). La Pandemia de las desigualdades. *Pensar la pandemia*, Observatorio social del coronavirus. CLACSO. Recuperado de <https://www.clacso.org/lapandemia-de-las-desigualdades/>

Vommaro P. (2020) Juventudes, barrios populares y desigualdades en tiempos de pandemia en Dammert, Manuel; Vommaro, Pablo Ariel ; Ortiz Arrieta, Luis Bonilla *Múltiples miradas para renovar una agenda urbana en crisis*. CLACSO 155-164