

PABLO VOMMARO

COORDINADOR

Experiencias juveniles en tiempos de pandemia

**¿Cómo habitan la pandemia las juventudes
y qué cambió en su vida cotidiana?**

PABLO VOMMARO

PATRICIA ACEVEDO

NICOLÁS GIMÉNEZ VENEZIA

SILVIA ELIZALDE

PEDRO NÚÑEZ

CANDELA BARRIACH

MARIANA CHAVES

CAMILA TREBUCQ

MELINA VÁZQUEZ

BRUNO COLOMBARI

Vommaro, Pablo

Experiencias juveniles en tiempos de pandemia : ¿Cómo habitan la pandemia las juventudes y qué cambió en su vida cotidiana? / Pablo Vommaro. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Grupo Editor Universitario, 2022.
140 p. ; 21 x 15 cm.

ISBN 978-987-8308-72-2

1. Ensayo Sociológico. 2. Jóvenes. I. Título.
CDD 305.235

1ª edición: Febrero 2022

Diseño, composición, armado: GEU
Diseño de tapa: GEU

© 2022 by Grupo Editor Universitario
San Blas 5421, C1407FUQ - C.A.B.A.

ISBN 978-987-8308-72-2

Queda hecho el depósito de ley 11.723

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el consentimiento previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

Impreso en Argentina

| | |
|--|-----|
| Prólogo | 9 |
| Por Pablo Vommaro | |
| Capítulo 1 | |
| Juventudes y desigualdades en tiempos de pandemia: entre las persistencias y las emergencias | 15 |
| Por Pablo Vommaro | |
| Capítulo 2 | |
| Narrativas juveniles en pandemia. Interpretar y comprender sentires en torno a lo social | 41 |
| Por Patricia Acevedo y Nicolás Giménez Venezia | |
| Capítulo 3 | |
| (Des)Afectar el cuerpo. Resonancias de la pandemia | 59 |
| Por Silvia Elizalde | |
| Capítulo 4 | |
| Salir a navegar: juventudes y desigualdad educativa en tiempos pandémicos | 79 |
| Por Pedro Núñez | |
| Capítulo 5 | |
| Vidas juveniles populares en pandemia: entre “acá la cuarentena no existe” y “el día a día está imposible” ... | 95 |
| Por Candela Barriach, Mariana Chaves y Camila Trebucq | |
| Capítulo 6 | |
| ¿El rugir de los leones? Participación juvenil y nuevas derechas durante la pandemia..... | 111 |
| Por Melina Vázquez | |
| Capítulo 7 | |
| La marca generacional de la pandemia: proyecciones interrumpidas y experiencias de empobrecimiento en jóvenes de Tierra del Fuego.... | 125 |
| Por Bruno Colombari | |
| Sobre lxs autores | 137 |

Notas de prensa

Ayuso, María. "Cuarentena: alertan sobre un aumento de los casos de violencia contra niños y niñas". *La Nación*, 10/4/2020. Disponible en: <https://www.la-nacion.com.ar/comunidad/cuarentena-alertan-aumento-casos-violencia-ninos-ninas-nid2352289/#:~:text=Abuso%20sexual%2C%20maltrato%20f%C3%ADsico%20y,impuesta%20por%20el%20COVID%2D19>.

Dillon, Marta: "Un diálogo desde la fragilidad y la incertidumbre. Entrevista a Virginia Cano y Tamara Tenenbaum". *Página 12*, 11/4/2020. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/258457-un-dialogo-desde-la-fragilidad-y-la-incertidumbre>

ONU News. "La ONU y Argentina luchan con la otra pandemia del coronavirus, la violencia de género", *Abril 2020*. Disponible en: <https://news.un.org/es/story/2020/04/1473082>

CAPÍTULO 4

Salir a navegar: juventudes y desigualdad educativa en tiempos pandémicos

Pedro Núñez

Introducción

Mucho se ha hablado sobre el impacto de la pandemia por el COVID-19, ocasionada por el virus SARS-CoV-2, en el sistema educativo. Desde marzo del año 2020 proliferaron webinars, conversatorios, presentaciones de estudios. El debate educativo se instaló en la agenda pública, con posicionamientos de diferentes sectores como Familias por la Escuela Pública, Padres Organizados, organismos internacionales -en particular UNICEF-, organizaciones de la sociedad civil -Argentinos por la Educación, Tramas Red, los sindicatos docentes y universidades-. Durante todo el año se sucedieron intercambios en las redes sociales, nuevos libros, declaraciones y actos frente al Ministerio de Educación, así como en diferentes puntos neurálgicos de las principales ciudades del país. Por supuesto que estos debates implicaron diferentes perspectivas, a veces incluso furiosas intervenciones que no siempre contribuyeron a robustecer la discusión pública. Con Diego Gurvich, en sintonía con diversos sectores, sostuvimos la necesidad de robustecer el debate público, de pensar consensos y plantear ejes de discusión.¹

En este variopinto arco de actores las voces estudiantiles tuvieron menor representatividad, más allá del intento de varias investigaciones por indagar en sus percepciones. Podemos señalar, sin temor a equi-

1. En ese texto abogamos por evitar el debate estéril en torno a necias e imposibles presencialidades totales versus precarias e insensibles virtualidades totales y situarlo sobre los ejes y desafíos para la política educativa <http://www.lavanguardia.com.ar/index.php/2021/06/02/y-si-el-progresismo-piensa-la-educacion-en-serio/>

vocarnos, que muchas veces se “habló” a través de ellos/as/es y se exploró menos en sus experiencias durante estos meses. ¿Qué piensan los y las estudiantes? ¿Cómo atravesaron la escolarización durante la pandemia? ¿Qué tipo de vínculo construyeron entre ellos/as y con sus profesores/as?

Este capítulo tiene la intención de aportar algunas reflexiones sobre las experiencias juveniles en la escuela secundaria durante la pandemia. El texto está organizado en tres apartados que a su vez apelan metafóricamente a tres momentos utilizando a la pandemia por el COVID-19 como bisagra: el antes, el durante y el futuro. En el primero se presentan las transformaciones que tenían lugar en la década previa a marzo del año 2020, allí damos cuenta de las principales tendencias en los indicadores educativos y presentamos hallazgos de diferentes investigaciones. El segundo momento, el durante, recupera experiencias estudiantiles en los últimos dos años cronológicos -o el largo año pandémico que inicia con el ciclo lectivo del 2020-. Finalmente, la tercera sección presenta algunas ideas para pensar los desafíos a futuro.

Tiempos de cambio

¿Qué pasaba antes de la pandemia?

En un periodo de tiempo muy corto los sistemas educativos latinoamericanos habías atravesado diversos cambios. En el Informe sobre Escuela Secundaria en la Región realizado por FLACSO y que coordinamos con Daniel Pinkasz, señalamos que en las dos décadas que comprenden este siglo implicaron avances en, al menos, tres direcciones: 1) la sanción de leyes que amplían los años de escolarización considerados obligatorios, 2) el crecimiento de la matrícula del nivel secundario y la educación superior y 3) modificaciones en las demandas de formación docente y el tipo de propuesta escolar.

La paradoja es que estos cambios no se tradujeron necesariamente en bienestar en tres aspectos: una experiencia escolar más gratificante, grados de satisfacción con la calidad de la educación (sin discutir en este espacio qué entendemos por tal) o en una mayor confianza en que dicha experiencia se traducirá en mayores oportunidades a futuro. Así, en ese mundo pre-pandemia del que pareciera que sólo recordamos ciertas pinceladas, la escuela secundaria concentraba ya enormes demandas.

En esos años el sistema educativo se expandió notablemente, en un movimiento ampliamente constatable en el nivel medio, pero también observable en el superior. Este proceso no estuvo exento de tensiones -muchas de las cuales se tornaron visibles a partir del 2020-.

En esta sección analizaremos dichas cuestiones en dos planos: las tendencias a nivel macro y algunas referencias, recuperando investigaciones recientes, sobre los modos en que las investigaciones habían dado cuenta de los modos juveniles de transitar la experiencia educativa. Nos valdremos tanto de la lectura de indicadores que reflejan las dinámicas de proceso y resultado como de escenas descritas por trabajos recientes, para pensar desde las interacciones cotidianas y los modos de estar en las instituciones. Cabe destacar que estos procesos eran constatables pre-pandemia, por lo que sirven como puerta de entrada a las discusiones sobre los desafíos que enfrenta(ba) el sistema educativo.

Comencemos el recorrido retomando la lectura de algunos indicadores que trazan el panorama del nivel secundario en el país. Resulta imposible comprender las dificultades que enfrenta el secundario sin una lectura de las dinámicas históricas que adquirió el desarrollo de los diferentes niveles del sistema educativo. La trayectoria de la educación secundaria, que se caracterizaba por ser una instancia de selección de las elites e incorporación de los sectores medios integrados y sucesivas oleadas de inclusión de los sectores históricamente excluidos, alcanza así a finales del siglo XX un mapa diverso en cuanto a cobertura (Pinkasz y Núñez, 2020).

Una dimensión clave de las transformaciones es la vinculada a la matrícula del nivel, que refleja las modificaciones en el perfil de los y las estudiantes, los cambios en su composición social y procedencia. En la literatura existe relativo consenso acerca del impacto del ciclo de crecimiento económico que abarcó a la mayoría de los países de la región debido al boom de las *commodities* durante la primera década del 2000 y la posibilidad de movilizar recursos hacia las políticas de transferencias condicionadas de ingreso, muchas veces vinculadas a la responsabilidad de asistencia escolar, como el Bono Juancito Pinto en Bolivia, el Plan Equidad en Uruguay, Chile Solidario en dicho país y la AUH (Asignación Universal por Hijo) en Argentina (Benza y Kessler, 2021). Esta expansión tiene aún un carácter escalonado en tanto el primer ciclo muestra una cobertura mucho más amplia que el segundo.

Uno de los mayores desafíos para alcanzar la escolarización radica en el problema de quienes dejan la escuela (que suele conceptualizarse

como abandono); aún allí donde la oferta llega amplios grupos de jóvenes tienen grandes dificultades para finalizar sus estudios. La caída de matrícula entre el primer y el segundo ciclo, así como los porcentajes de estudiantes que no terminan la secundaria son los desafíos más constatables. Como consecuencia, se configuran dos tipos de desigualdades entrelazadas: acceso y trayectoria.

Si observamos las características socio-económicas de quienes continúan estudiando el segundo tramo de la educación secundaria (en varios países denominada media o media superior) la tasa de asistencia en secundaria alta varía considerablemente entre el quintil superior y el inferior –llegando a un promedio de cerca de 20 puntos-² o el clima educativo del hogar las diferencias son notorias. Los datos de SITEAL (2021) para el último tramo de la secundaria en Argentina muestran que varía de 37,7% en bajo, 48,45 en medio y 70, 5% en Alto; Brasil 46,4%, 63,3% y 78,4%; Chile 62,1%, 71,1% y 78,1% y Uruguay 27,6%, 54,8% y 85,3% respectivamente.

Las trayectorias distan de ser lineales, asumiendo ritmos y formas que exceden los años teóricos, fenómeno que fue observado por la investigación educativa. Las trayectorias a veces refieren a la discontinuidad (Kantor, 2001), a una experiencia educativa de baja intensidad (Kessler, 2004), en tantas otras a una diversidad de trayectorias, tal como tiempo atrás mostraron los estudios sobre educación y maternidad adolescente (Fainsod, 2008). Más allá del énfasis en un fenómeno u otro lo cierto es que la noción de trayectorias intermitentes (Briscioli, 2017) resulta muy atinada para caracterizar las formas heterogéneas de transitar por la escuela secundaria. Servetto (2008) tuvo la lucidez de denominarlos pasajeros en tránsito -recuperando el nombre de la canción de Charly García y Pedro Aznar- para referir a las experiencias de muchos jóvenes que circulan o transitan por rutas sin afincarse en ninguna institución.

Ahora bien: ¿cómo son esos recorridos? ¿De qué manera se expresaban estas tensiones en el día a día de la escuela? Las investigaciones pre-pandemia habían dado cuenta del desdibujamiento de las fronteras entre el adentro y el afuera escolar. No se trata tanto del ingreso de las culturas juveniles que se había tematizado tiempo atrás sino de la po-

sibilidad concreta, palpable, de modos de circulación y apropiación del tiempo y espacio escolar diferentes, novedosos, disruptivos. Si en los primeros 2000 las discusiones se orientaban a pensar el ingreso de los nuevos públicos y las tensiones propias de la masificación los debates más recientes dan cuenta de la importancia de replantear las temporalidades escolares y juveniles.

Efectivamente, en la primera década del 2000, en línea con el clásico trabajo de Dubet y Martuccelli (1998) la bibliografía especializada dio cuenta hace más de dos décadas de las tensiones entre las expectativas de los nuevos públicos y las posibilidades realmente existentes en las instituciones. En la Argentina, Foglino, Falconi y López Molina (2008) enfatizaron en la singularidad de un proceso de escolarización por el cual este grupo de jóvenes entramaban dos dimensiones: los últimos en acceder al nivel, pero los primeros en hacerlo dentro en sus familias y grupos de pertenencia. Por esos años, Giovine y Martignoni (2011) hallaban la tensión que se reflejaba en las instituciones a partir de la expansión de la escuela secundaria y la persistencia de componentes como la distribución del espacio y el tiempo y el modelo de docente y alumno esperado, donde varias voces diferenciaban entre “los míos” y “los nuevos” como nominaciones que dan lugar a representaciones estigmatizantes.

Es esta última década los trabajos dan cuenta de otras formas de habitar las escuelas; muchos jóvenes transitan por el espacio escolar con una permanencia nómada (Armella & Dafuncho, 2015). Están en la escuela a condición de estar en movimiento, y expresando modos de habitar atravesados por tiempos atemporales que rigen sus vínculos con la escuela, sus pares y docentes, y también de acceder con el saber (Armella y Dafuncho, 2015). En su tesis de doctorado defendida en el año 2019, pre-pandemia, Sofía Dafuncho encuentra una fragmentación del tiempo que desdibuja la idea de bloques cronometrados y surge la figura del estudiante itinerante, que busca la clase que le gusta, despliega estrategias, circula. Tal como sostuvieron tiempo atrás González y Crego (2018) comparando las situaciones en una escuela secundaria básica y en el marco del Plan Fines, mientras algunos jóvenes pueden contar con un “tiempo suyo” -que suspende tiempo de actividades de cuidado, trabajo o encierro, convirtiendo al espacio escolar en una suerte de refugio como marco de libertad-, en otros casos existen negociaciones permanentes entre las lógicas escolares y la necesidad de sostener ingresos para la supervivencia cotidiana. Hay aquí otra línea

2. Para 2017, la Tasa Neta Ajustada de asistencia escolar secundaria alta presenta los siguientes valores, según nivel de ingresos per cápita familiares: Argentina 47,6 (quintil inferior) 69,9 (quintil superior), Brasil 56,6 (quintil inferior) 79,4 (quintil superior), Chile 71,1 (quintil inferior) 80,6 (quintil superior), Uruguay 46,2 (quintil inferior) 83,9 (quintil superior). (SITEAL, 2021).

de investigación a desplegar para pensar los usos del tiempo y espacio escolar postpandemia.

El durante la pandemia ¿Qué nos paso?

Las tendencias del sistema educativo que presentamos en el apartado anterior eran preexistentes a la pandemia COVID-19, ocasionada por el virus SARS-CoV-2, pero se tornaron palpables y eje de la agenda pública desde el año 2020.

Desde entonces, tal como destaca Dussel (2021), la pandemia supuso el cambio abrupto de reacomodar la escuela –ese edificio escolar moderno y sus dinámicas de organización- a hogares y pantallas dando lugar a nuevas experiencias. El sistema educativo atravesó un enorme desafío ante la reconfiguración de las desigualdades. Más que una superposición optamos por pensar, siguiendo la perspectiva propuesta por Jelin (2020) las dimensiones de la desigualdad a partir de comprender su configuración, y no como dimensiones aisladas ni producto de una sumatoria o adición. Retomando su propuesta, cabe preguntarse cómo se entrecruzan en el ámbito educativo las desigualdades de clase, género, etnia o territoriales con el tipo de institución donde se estudie (y de qué manera estas tendencias se manifestaron durante la pandemia).

La continuidad educativa reorganizó las desigualdades en interrelación no sólo con la presencia o no de dispositivos sino también con la infraestructura de servicios públicos (y la consecuente posibilidad de conexión y cobertura de internet, entre otros factores) presente en el territorio donde cada persona viva.³ La misma capacidad de diseñar una propuesta apareció como línea de distinción, combinando desigualdades de distinta escala, desde el acceso a servicios básicos con el dominio de saberes vinculados al uso de las tecnologías y diversas plataformas.

En este apartado vamos a detenernos en un aspecto clave del proceso de escolarización: el tipo de relaciones inter generacionales que

se generan, la intensidad de esos vínculos, la sensación de pertenencia que contribuye a consolidar. Nos interesa examinar el modo en que estas cuestiones se organizaron durante el año 2020 y 2021 para explorar en su impacto en las posibilidades de sostener la escolarización.

Tal como retrató la literatura la escuela media fue históricamente un ámbito de encuentro entre generaciones a veces más vinculado a conflictos y tensiones, en otras la masificación del nivel ponía en suspenso la pregunta los conflictos que tenían lugar en los establecimientos educativos. Entre estas últimas se destacan los ya clásicos trabajos de Talcott Parsons (2008) que valoraban la aparición de la cultura juvenil de una generación que consumía sin producir y a la cual estar en las aulas alejaba del trabajo y de la estructura de clases. De acuerdo a esta perspectiva, las críticas de los jóvenes provenían de las excesivas expectativas en el futuro que de cualquier injusticia pasada y por lo tanto mostraban una disposición a trabajar en el interior del sistema más que enfrentarse a él.

Las investigaciones, fundamentalmente a partir de década del sesenta, se orientaron hacia la primera perspectiva dando cuenta de los conflictos intergeneracionales. Estos estudios analizaban los fenómenos contemporáneos fundamentalmente en términos de opuestos donde predominaba cada vez más la identificación como “joven” antes que en términos de estudiantes o la clase social, aunque varios trabajos interrelacionaron dichas variables. Las instituciones educativas fueron uno de los escenarios donde esa confrontación tuvo lugar, un lugar de expresión del problema de las generaciones y de la aparición de nuevos portadores de cultura, tal como Mannheim se había ocupado de precisar de manera clarividente.⁴

Sin pretender profundizar en estas cuestiones cabe señalar que en los países donde los niveles de cobertura aumentaron más rápidamente –como es el caso de los Estados Unidos- las escuelas secundarias se convirtieron para una gran mayoría de jóvenes en el centro de la vida social. La escuela media se constituyó en el espacio en el cual los jóvenes se relacionaban la mayor parte del tiempo entre ellos, aun cuando compartieran el mismo espacio con los adultos (Passerini, 1996).

Las investigaciones realizadas desde el Centro de Estudios Culturales Contemporáneos (CCCS las siglas en inglés de Center for Contemporary Cultural Studies) fueron claves en esta perspectiva. Para el grupo

4. Para profundizar en esta discusión se sugiere el libro de Vommaro (2015) y el texto “El concepto de generación en las teorías sobre la juventud” de Feixa y Leccardi (2011).

3. Estas propuestas se encuentran a su vez condicionadas por la calidad de conexión y la posibilidad de acceso a una computadora. De acuerdo al Informe del Ministerio de Educación y Unicef (2020), mientras el 79% de quienes asisten a escuelas secundarias de gestión privada cuenta con acceso a una computadora y el 56% con conectividad de acceso fijo con buena calidad de señal mientras que entre quienes estudian en instituciones estatales se reduce al 42% y 39% respectivamente.

de investigadores las diversas subculturas juveniles –diferenciadas principalmente por la vestimenta que lucían y la música que escuchaban– expresaban formas de resistencia con base en la clase social, articulando las prácticas culturales con las condiciones sociales e históricas los distintos estilos juveniles representaban el intento de recuperar los elementos de cohesión social destruidos en su cultura parental y combinarlos con elementos seleccionados de otras clases sociales (Clarke, Hall, Jefferson y Roberts, 2000). El punto de partida teórico de esta corriente eran las ideas sobre desviación que Howard Becker (1997) desarrolló en *Outsiders*, en particular su idea de la acción social como un proceso más que un evento, la cual permite pensar a la desviación como una creación social, en tanto resultado del poder de algunos de etiquetar a otros. Estos trabajos han legado uno de los estudios clásicos sobre la oposición generacional (y las oposiciones entre tipos de estudiantes y por género) como es el de Paul Willis *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*.

En la actualidad, la condición juvenil debe enfrentar el nuevo escenario conviviendo con una sensación de mayor incertidumbre, donde riesgo e inseguridad aparecen como formas diferentes de gestionarla, sensaciones que se profundizaron durante la pandemia.

Entre los múltiples clivajes que organizan la relación a nivel institucional a partir del trabajo de campo que realizamos junto al equipo de FLACSO durante el año 2020 y 2021⁵ hallamos que las críticas de las y los jóvenes se organizaron más bien sobre la clave educativa que en términos de oposiciones generacionales. Esto no implica negar que efectivamente hubiera distintos posicionamientos que enfrenten a las generaciones, pero lo que pudimos reconstruir a partir de distintas investigaciones realizadas durante ese año es que predominaban las quejas sobre qué hicieron o no las y los profesores.

El tipo de vínculo construido con sus docentes (con quiénes, cuándo, cómo, con qué intensidad) emerge como un aspecto central que reconfigura su percepción acerca de cómo fue la escolarización durante

la pandemia o, mejor dicho, los meses de mayor asilamiento. En función de estos aspectos resignifican la sensación de acompañamiento y presencia o incrementa el malestar. Estas cuestiones también fueron constatables en una investigación que realizamos con Victoria Seca y Valentina Arce Castello para el Proyecto Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina” de CEPAL-IIPE UNESCO Buenos Aires y UNICEF-LACRO bajo la coordinación de Felicitas Acosta hallamos que las críticas estudiantiles se organizaron en función de cuatro aspectos: a) la demora en el contacto inicial, b) tiempo de organización, c) tipo de actividades, d) aspectos pedagógicos. Estos aspectos repercuten de manera distinta por sectores sociales y tipo de institución al que asisten, incrementándose las capacidades diferencias (en términos de conectividad y dispositivos), pero también en signos del desgano y la desmotivación, cansancio y resentimiento del vínculo con sus profesores.

Cuando nos adentramos en sus percepciones sobre la forma que adquirió la continuidad educativa, las críticas estudiantiles refieren no sólo a la demora en informar las nuevas dinámicas sino la delimitación temporal que marcan, donde las dinámicas se dividen entre una primera mitad del año más desorganizada y un incremento de actividades luego de las vacaciones de invierno.

En segundo lugar, los comentarios se dirigen a señalar sobre carga de trabajos prácticos, sin explicación alguna. Esto les produce la sensación de tener que “arreglárselas solos” o “como puedan”. Sus referencias a los aspectos pedagógicos señalan la escasa capacidad en el uso de nuevas tecnologías por parte de sus docentes, la ausencia de explicaciones de las actividades a realizar y las dificultades para sostener las actividades prácticas propias de la especialidad (en el caso de escuelas técnicas). Estos aspectos mellan la relación con los docentes que, como señalan algunos estudiantes “parece que no se dan cuenta de que queremos tener clases” (Estudiante varón, CABA).

En tercer lugar, aparece una clara distinción entre instituciones de gestión privada y estatales, así como entre docentes y propuestas educativas que venían desarrollando trabajos específicos con las tecnologías. Es decir que existe un punto de partida diferencial en relación a encontrarse habituados a trabajar con la tecnología y combinar distintas plataformas. En varias instituciones –por lo general las privadas donde asisten sectores medios y altos– la estrategia pareció privilegiar el intento por sostener una idea similar a la presencial. Los relatos señalan que durante la primera mitad del año mantuvieron el mismo horario que en

5. Me refiero al Proyecto PICT “Tiempo de definiciones PICT “Tiempo de definiciones. Experiencia educativa, ciudadanía y cultura digital en la escuela secundaria y la educación superior” gracias al financiamiento de la Agencia Nacional de Investigaciones Científicas. En ese ámbito participa un grupo de colegas que nutren estas reflexiones. Se trata de Sebastián Fuentes, Joaquín Linne, Lucía Litichever, Denise Fridman, Luisa Vecino, Lucila Dallaglio, Andrés Santos Sharpe, Estefanía Otero, Jaime Piracón, Patricia Salti, Mariela Hernández, Gabriel Quinzani y Matías Manelli.

la presencialidad y que eran evaluados con regularidad. A su vez, estos establecimientos son las que de manera más rápida lograron adaptarse a la nueva situación, en parte porque contaban con campus virtuales o ya realizaban actividades compartidas a través de plataformas digitales. Sin embargo, las estrategias pedagógicas también tienen algunos aspectos que se cuestionan por el cansancio que demanda la virtualidad. En la segunda mitad del año, debido al agotamiento que sentían de pasar tantas horas frente a las pantallas, disminuyeron los horarios de las actividades sincrónicas y también lo hizo la cantidad de evaluaciones. La exigencia de “estar conectada todo el tiempo” provoca, como cuenta una estudiante mujer de zona norte del Gran Buenos Aires que se sienta “drenada de energía. Me cansa un montón estar tanto tiempo frente a la pantalla”.

En líneas generales, y más allá de diferencias ya señaladas en las escuelas de gestión estatal (dependientes de cada jurisdicción o de las universidades nacionales) predomina una sensación de que todo “depende” de cada profesor/a. Entre sus respuestas encontramos a quienes reclaman que sus docentes no quieren darles clases, otros que solo dan teórico y no explican y en algunos casos, los menos, que tienen un diálogo más fluido y en sus clases emplean diversas estrategias que les ayuda a comprender los temas. De esta actitud docente depende, a su vez, la “dificultad” de las actividades.

¿Qué hicieron las y los profesores? Tal como muchos y muchas profesores han comprobado durante los años 2020 y 2021 –y no sabemos por cuántos más– este aspecto que era parte de su trabajo se reconfiguró: el tiempo de preparación de clases, el tiempo en aula –en el formato que fuera–, el tiempo de contacto con una u otra “burbuja”, el tiempo para cada quien, el tiempo de su vida cotidiana, el tiempo administrativo.⁶

Esta coyuntura reactualiza el clásico trabajo de Hargreaves (1998) sobre el tiempo como estructurador del trabajo docente. No quisiéramos extendernos de más en este recorrido, pero estos textos ponen sobre el debate tensiones que se reactualizaron como la colonización del trabajo docente y las áreas abiertas y cerradas.

En un trabajo que analiza la continuidad educativa en la Provincia de Buenos Aires Dabegnino, Freytes Frey y Meo (2021), cruzando sectores socioeconómicos, tipos de gestión, usos previos de TIC y la misma percepción docente sobre el prestigio de la escuela donde dan clases encuentran diferencias en las estrategias pedagógicas en tanto: “el uso de Whatsapp se destacaba entre docentes de escuelas estatales (70%), con menor prestigio (63%), con alumnado de NSE bajo (69%) y que no disponían de plataforma digital antes del ASPO (66% entre docentes de escuelas con plataforma y promoción del uso pedagógico de TIC y 56% en las que tenían plataforma, pero no usaban pedagógicamente las TIC antes del ASPO)” Dabegnino, Freytes Frey y Meo (2021: 36). Las cuestiones consideradas por las autoras son claves para pensar tanto los puntos de partida como las adecuaciones docentes y, a futuro, las demandas y necesidades de formación docente y características de la propuesta educativa. Por su parte, Dussel también destacó las diferencias en cuanto a lo que cada plataforma permite, en tanto WhatsApp implica un contacto cotidiano, pero dificulta secuencias pedagógicas u organizar intercambios mientras que las plataformas de encuentro sincrónico como Zoom y GoogleMeet ordenan las interacciones “lo que dirige la atención hacia un mismo texto, pero requieren banda ancha y pantallas más grandes que la del celular” (Dussel, 2021: 293).

Más recientemente, a partir de los regresos parciales, o completos, a la presencialidad enfrentamos al enorme desafío de retomar las dinámicas de sociabilidad, el encuentro con otros sin temor, la potencia del intercambio en las escuelas, así como la recuperación de un sentido de pertenencia y de pasión por lo que sucede en esos ámbitos.

Durante el año 2020 con el equipo de investigación de FLACSO que ya mencioné aplicamos una encuesta a estudiantes del nivel secundario de CABA. El 80% de quienes participaron señaló que quiere que la escuela vuelva a ser como antes, un porcentaje similar señala que aprendieron menos que antes y un 70% dice que lo que más extrañó fue a sus amigos/as. Se añora el “estar ahí” e incluso los “tiempos muertos” entre clase y clase que a veces servía como momento de sociabilidad (jugar a las cartas, como en el siguiente relato) o de evitar el tiempo productivo constante:

Yo extraño supongo que el tiempo muerto, es lo que más extraño. Como que no hay tiempo muerto en el Meet, siempre tenés que estar haciendo medio algo, porque si no, no estás en Meet, estás haciendo otra cosa. (...) En el aula antes estabas intentando matar tiempo hasta que empiece la clase, qué sé yo, a la gente se le ocurre cualquier cosa,

6. Durante esos años Twitter fue un fogón a cielo abierto donde docentes de distintos lugares del país compartieron textos, reflexiones, ideas. <https://www.memo.com.ar/opinion/desafios-docentes-en-10-escenarios-de-la-escuela-2021/> de Federico del Carpio o el portal <https://www.gloriayloor.com/> con textos de Viviana Postay o Manuel Becerra, entre tantos/as otros/as.

no sé, para pavear, un juego de cartas, cualquier pavada para matar tiempo. El tiempo muerto, sí. Es como el teatro, solo están las partes interesantes; yo quiero las partes aburridas también, no sé. (Estudiante varón, gestión privada, CABA).

Cierre

Futuro y una agenda de desafíos

Por momentos pareciera que la pandemia nos hizo amar la escuela del pasado. Incluso aquellos sectores que más promovían la virtualización de la educación y la incorporación de las nuevas tecnologías reclamaron de manera ampulosa la “presencialidad”. Sin embargo, las luces llamativas muchas veces engeñecen. Estamos ante la oportunidad de pensar la agenda de los desafíos que enfrenta el sistema educativo en general, y la escuela secundaria en particular.

Un primer desafío se vincula con el debate sobre cómo afrontar las diferencias que se convierten en desigualdades. Esto implica poner en discusión la tensión entre la enunciación de la universalidad y la persistencia de procedimientos que dificultan el pasaje de año, o un régimen de asistencias imposible de cumplir para adolescentes embarazadas o madres/padres o a cargo del trabajo doméstico o para quienes realizan changas. Una pregunta central es si no es tiempo de priorizar a los grupos más desaventajados, aquellos que se desconectaron del sistema educativo. Esto implicaría más docentes, talleristas, tutorías, trabajo en grupos reducidos, desarrollo de materiales; un bagaje amplio de propuestas pedagógicas y de acompañamiento de trayectorias que requieren, indudablemente, más presupuesto.

La pandemia alteró la temporalidad, el tiempo y el espacio escolar. Afectó también, la gradualidad, como señala Flavia Terigi (2010). Da también una oportunidad no ya de pensar el formato escolar sino en otros modos de transmisión, de enseñanza y aprendizaje, de estar con otros, de modelos híbridos y con más encuentros entre diferentes. La pandemia, aún en los regresos parciales o totales, alteró también las maneras en que se interrelaciona la temporalidad escolar y los ritmos juveniles. Estas dinámicas se expresaban en distintas tensiones tanto a la circulación por los espacios, el uso del tiempo, los sentidos sobre la escuela secundaria o el modo en que adultos y jóvenes se vinculan.

En octubre de 2021, junto a Roxana Perazza, organizamos un conversatorio con la intención de aportar reflexiones para el capítulo de

un libro. Lo llamamos La escuela secundaria ante cambios e incertidumbres y participaron dos estudiantes, tres directoras de instituciones educativas de distintos lugares del país -Sandra Bembo, directora de la Escuela EESO N° 432 de Rosario, Griselda Galarza vice directora de Escuela EMEM de CABA, Carla Fodor, directora de la Escuela Secundaria N° 24 “Argentino Valle” de Isla Maciel, Avellaneda en la Provincia de Buenos Aires - y dos personas con trayectoria académica y en la gestión educativa como Pablo Vommaro (IIGG-UBA/CONICET – CLACSO) y Diego Gurvich (Centro de Estudios en Políticas Sociales y Educativas). El diálogo tocó varias aristas, pero para cerrar este apartado quisiera presentar dos ideas plánteadas por Julieta y Camilo, estudiantes de una escuela secundaria de Rosario (Santa Fe) y Moreno (Prov. de Buenos Aires) que condensan parte de los desafíos que enfrenta la escuela secundaria, pensando desde la perspectiva de jóvenes que transitan cotidianamente las instituciones.

Cuando les preguntamos por el vínculo con sus profesores/as y el tipo de clases que les gustan, dicho de otra manera, cuándo este vínculo se transforma en una experiencia de experiencia significativa enfatizaron en la disrupción del tiempo y espacio escolar y en la posibilidad del intercambio. Leamos qué respondieron:

Una profesora decidió tener la clase en el patio, al aire libre, en una ronda con todos y que después discutamos al respecto. Y me parece que eso hizo la clase por ahí mucho más interesante. Creo que desde que se partió del espacio, desde esa decisión de hacerlo en otro lado, de una forma diferente la clase, ya hizo también que nosotros o al menos yo me sentí mucho más cómodo que estando sentado en una silla dentro del salón.

Lo más importante es cuando se genera un intercambio entre todos, las clases más valiosas son en las que existen los debates. Cuando el profesor está más suelto, es más informal a la hora de dar la clase, para mí eso es lo que mejora y es cuando llama la atención del alumno.

Por supuesto que para que estas ideas circulen deben darse las condiciones adecuadas de infraestructura, insistir en proyectos que aborden instancias significativas de la manera de transmitir contenidos, recursos para equipos, tutorías, mejores condiciones de trabajo docente, dispositivos y la tecnología adecuada, entre otras cuestiones, pero esos esfuerzos presupuestarios y en formación deben a la vez estar acompañado por esos otros modos de enseñar y compartir el tiempo y espacio escolar.

En un texto reciente Martuccelli (2021) preguntándose qué tan indispensable es la co-presencialidad en la educación destaca que esta se caracteriza, a diferencia de la medicina donde ocurre lo opuesto, por su baja complejidad técnica y su alta complejidad relacional. Quizás se trate, entre otras cuestiones, de pensar espacios educativos donde superar esa atención flotante con constantes interrupciones (Dussel, 2020) que dificulta la conversación.

Aún es muy reciente para pensar la pandemia y post pandemia y desconocemos la dinámica que terminará predominando. Fuera cual fuese, la escuela secundaria enfrentará la difícil tarea de reconfigurar los vínculos inter e intrageneracionales después de meses de temores y poco contacto con quienes están más alejados de nuestros círculos cercanos, lo contrario a lo que se espera de la vida urbana. Los desafíos parecen muchos, quizás podamos comenzar por intentar hacer del tiempo escolar uno que valga la pena mientras imaginamos igualdades por venir.

Bibliografía

- Becker, H. (1997) [1966] *Outsiders. Studies in the sociology of deviance*, New York: The Free Press.
- Benza, G. and Kessler, G. (2021). *La ¿nueva? estructura social de América Latina: cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las "trayectorias escolares". *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Volumen 17 Número 3, 1-30.
- Clarke, J. ; Hall, S.; Jefferson, T. & Roberts, B. (2000). Subcultures, cultures and class, en Hall, S. & Jefferson, T. (eds.) *Resistance Through Rituals: Youth Subcultures in Postwar Britain*. London-New York: Routledge. [1st published in 1975 as Working Papers in Cultural Studies Nº 7/8, The Centre for Contemporary Cultural Studies, University of Birmingham]
- Dabenigno, V.; Freytes Frey, A, y Meo, A. (2021). COVID-19 y TIC: estrategias pedagógicas y desigualdades educativas en clave institucional *Itinerarios educativos*. Universidad Nacional del Litoral, Argentina vol. 1, núm. 14, 2021 pp. 30-44
- Dafunchio, S. (2019). Dispositivos pedagógicos y focos de experiencias de los y las estudiantes de escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. Tesis doctoral. Doctorado. FFyL, UBA.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). *Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En En Dussel, I; Ferrante, P. y Pulfer, D. *Pensar la educación en tiempos de pandemia* (pp. 337-348). Buenos Aires: UNIPE.
- Dussel, Inés (2021) Escuelas en tiempos alterados. *Tecnologías, pedagogías y desigualdades, Nueva Sociedad*, 293, mayo-junio de 2021, ISSN: 0251-3552, <www.nuso.org>.
- Fainsod, P. (2008). Embarazos y maternidades adolescentes. Desafíos de las escuelas. En G. Alonso y G. Morgade (Eds.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires. Paidós.
- Feixa, C. y Leccardi, C. (2011). "El concepto de generación en las teorías sobre la juventud", en Última década, Nro. 34, CIDPA Valparaíso, Junio 2011, pp. 11-32.
- Fogliano, A. M.; Falconi, O. y López Molina, E. (2008). Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba. *Cuadernos de Educación*. Nº 6.
- Giovine, R. y Martignoni, L. (2011). La escuela media bajo el mandato de la obligatoriedad. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 31, n. 84, pp. 175-194.
- González, F. y Crego, L. (2018). La temporalidad escolar en cuestión. Negociaciones en una escuela secundaria y en un Plan FinEs. *Propuesta Educativa*. Nº 49, 27 – Jun. 2018 – Vol.1. pp. 84-93.
- Gurvich, D. y Núñez, P. (2021). ¿Y si el progresismo piensa la educación en serio? <http://www.lavanguardiadigital.com.ar/index.php/2021/06/02/y-si-el-progresismo-piensa-la-educacion-en-serio/>
- Hargreaves, A. (1998) *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- Informe CEPAL (2021) "Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina" - CEPAL-IPE UNESCO Buenos Aires y UNICEF-LACRO. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/47211/1/S2100465_es.pdf
- Jelin, E. (2020). Desigualdades y diferencias: género, etnicidad/raza y ciudadanía ne las sociedades de clases (realidades históricas, aproximaciones analíticas), En. Jelin, E.; Motta, R. y Costa, S. (eds). *Repensar las desigualdades*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 155-179
- Kessler, G. (2004) *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.

- Kantor, D. (Coord.). (2001). *La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación.
- Martuccelli, D. (2021). La gestión anti-sociológica y tecno-experta de la pandemia del Covid-19. *Papeles del CEIC, 2021/1*. <http://dx.doi.org/10.1387/pceic.21916>
- Parsons, T. (2008). La edad y el sexo en la estructura social de Estados Unidos", en Perez Islas, J. A.; Valdez, M. y Suárez, M. [coord.] *Teorías de la juventud. Las miradas de los clásicos*, México: Porrúa. [Traducción de Parsons, T. (1942) "Age and Sex in the Social Structure of the United States", in *American Sociological Review*, num. 7, october.]
- Passerini, L. (1996). La juventud, metáfora del cambio social (dos debates sobre los jóvenes en la Italia fascista y en los Estados Unidos durante los años cincuenta), en Levi, G. y Schmitt, J. C. [comp.] *Historia de los jóvenes*, 2 tomos, Madrid: Taurus.
- Pinkasz, D. & Núñez, P. (2020) ¿Veinte años no es nada? La escolarización secundaria en América Latina y el Caribe en las dos primeras décadas del siglo XXI en Pinkasz, D. & Núñez, P. (comp.) I Informe FLACSO: Educación Secundaria en América y el Caribe, San José de Costa Rica. FLACSO.
- Servetto, S. (2008). Jóvenes, cambios de escuelas y procesos de identificación. Reflexiones teóricas sobre la constitución de identidad". *Cuadernos de Educación*, Año VI, N° 6. Córdoba.
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) *Educación: saberes alterados* (pp. 99-110). Buenos Aires: Del estante editorial.
- Vommaro, P. (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina. Tendencias, conflictos y desafíos*. Grupo Editor Universitario, Buenos Aires.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid: Akal.

Vidas juveniles populares en pandemia: entre "acá la cuarentena no existe" y "el día está imposible"

Candeja Barriach, Mariana Chaves y Camila Trebucq

A Lucas Gonzalez, por justicia

Introducción

La remanida frase: la pandemia nos pasó a todes¹ pero no de la misma manera, creemos que no pierde eficacia para iniciar nuestro texto y sumarnos al breve -pero prolífico- camino de dar cuenta de la experiencia atravesada. Los diferentes sectores sociales se enfrentaron a lo inédito. No solo por tratarse de un virus nuevo con gran poder de daño letal, y para el cual la especie humana no tenía vacuna o cura, sino que además tuvo forma globalizada, de allí su denominación como pandemia por COVID-19. Esta nominación técnica se hizo cotidiana, su representación gráfica como pequeña partícula redonda con protuberancias de estilo "trompetita" se nos hizo visible, aunque jamás podremos verlo a simple vista.

Esta incertidumbre de lo inasible, se sumó a la caracterización que ya veníamos realizando con esa palabra para la vida cotidiana de muchos en un capitalismo feroz, donde ya ni se cuidan las apariencias para decir a boca de jarro que no entramos todes en condiciones de vida dignas. Como diría De Souza Santos (2007), veamos las ausencias, ha-

1. Dando lugar a la perspectiva de género y la disputa política por el reconocimiento de las diversidades y disidencias, en este capítulo utilizaremos mayormente la e, pero a veces recordaremos la a y la o como generalidad, o en singular las colocaremos para nombrar mujeres o varones.