



Diego González\* y Diego Petrucci\*\*

# Influencia de la pandemia de Covid-19 en las trayectorias de jóvenes del conurbano bonaerense

## RESUMEN

En este trabajo se estudian las trayectorias juveniles de egresados y egresadas durante la pandemia del Covid-19, tomando en cuenta testimonios de comunidades educativas de escuelas secundarias públicas de Hurlingham, Buenos Aires. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a diferentes actores institucionales y a egresados y egresadas de 2020 y 2021, años de fuertes restricciones a la presencialidad. Durante la pandemia se profundizaron desigualdades previas y se perjudicó la formación para el mundo laboral. Sin embargo, la escuela adoptó un rol central de contención y socialización en una etapa de emergencia. Se visualizan algunas cuestiones que influyen significativamente en las trayectorias de los y las jóvenes que transitaron el final de su educación obligatoria en pandemia.

## PALABRAS CLAVE

Educación • desigualdades • formación para el trabajo • transiciones

\* Profesor de Educación Física. Licenciado en Educación. Magíster en Política Educativa (Unahur). Fue directivo de escuelas secundarias públicas de Hurlingham, Provincia de Buenos Aires. Doctorando en Educación (Unahur), becario doctoral Conicet-Unahur. Estudia actualmente trayectorias educativas y laborales de jóvenes egresados durante la pandemia. Filiación: Universidad Nacional de Hurlingham y Conicet, Hurlingham, Argentina. Correo electrónico: diegoadrian.gonzalez@unahur.edu.ar. Orcid: 0009-0001-6758-0754

\*\* Profesor en Físico-Matemáticas (UNLP), doctor en Didáctica de las Ciencias Experimentales (Universidad de Granada, España), investigador adjunto del Conicet y profesor adjunto de Física (Unahur). Especializado en Didáctica de las Ciencias Naturales, en particular de la Física. En los últimos años, ha estudiado las problemáticas de elección de carreras científicas y tecnológicas por parte de jóvenes del conurbano bonaerense y la inserción de estudiantes en estas carreras. Filiación: Universidad Nacional de Hurlingham y Conicet, Hurlingham, Argentina. Correo electrónico: diego.petrucci@unahur.edu.ar. Orcid: 0000-0003-4334-9643



## TITLE

Influence of the Covid-19 pandemic on the trajectories of young people in the Buenos Aires conurbation

## ABSTRACT

This work studies the youth trajectories of graduates during the Covid-19 pandemic, taking into account testimonies from educational communities of public secondary schools in the Hurlingham district, Province of Buenos Aires, Argentina. Semi-structured interviews were carried out with different institutional actors and with the graduates of 2020 and 2021, years of strong restrictions on presence. During the pandemic, previous inequalities deepened and training for the world of work was harmed. However, the school adopted a central role of containment and socialization in a stage of emergency. Some issues are visualized that significantly influence the trajectories of young people who came to the end of their compulsory education in a pandemic.

## KEYWORDS

Education • inequalities • training for work • transitions

## INTRODUCCIÓN

En marzo de 2020, se instaló en la Argentina una crisis sanitaria de alto riesgo por la propagación del virus Covid-19. Muchos y muchas<sup>1</sup> jóvenes finalizaron su paso por el nivel secundario atravesados por la pandemia, la cual implicó un mayor riesgo en zonas urbanas con alta densidad poblacional, ya que la concentración elevó los riesgos por el aumento de probabilidad de contagio (Benza y Kessler, 2020). La letalidad por Covid-19 y la segregación socioespacial están fuertemente correlacionadas, siendo los sectores bajos los más perjudicados (Canales, 2020). De la misma manera, se reporta una relación entre el nivel de estudio y la mortalidad producida por el virus, pues la formación académica deriva en trabajos que permiten tomar mejores recaudos (Hernández Bringas, 2020).

En un estudio en América Latina, Benza y Kessler (2020) destacaron que la pandemia visibilizó dos problemáticas preexistentes: la espacialidad y la conectividad. Muchas problemáticas se vieron expresadas en la educación: se evidenciaron desigualdades en el acceso a la educación remota en niños y adolescentes (en escuelas públicas fue un 25% menor que en escuelas privadas). Los efectos económicos de la pandemia también fueron desiguales. En Argentina, se

1 En el presente trabajo se adhiere a la necesidad de revisar y reajustar el lenguaje para evitar un uso que invisibiliza tanto a las mujeres como a otros géneros. No obstante, a los fines de hacer más simple la lectura, se deja constancia de que en adelante se utilizará el masculino para los plurales y para todo otro caso que lo requiera.



incrementó más del 5% el coeficiente de Gini, que mide la desigualdad en la sociedad (Cepal, 2020). Esto es un reflejo de la influencia que tuvieron las desigualdades previas en la región. Por ejemplo, el costo de los servicios de internet en América Latina representa un 14% en el primer quintil y el 12% para el segundo, siendo que internacionalmente se recomienda el 2% para garantizar la equidad en la conectividad (Benza y Kessler, 2020).

En este marco, en Argentina, para cada escuela secundaria, la imposibilidad de enseñar con los estudiantes presentes en las instituciones significó un desafío sin precedentes y de gran complejidad. Las medidas restrictivas afectaron de manera significativa la organización escolar. Se recurrió como estrategia principal al uso de la virtualidad a través de la tecnología disponible. Las plataformas de videoconferencias fueron herramientas indispensables para las clases y reuniones virtuales, así como también lo fueron las aplicaciones para la entrega, corrección y devolución de trabajos prácticos. Las redes sociales fueron indispensables para la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa de cada escuela (Siede, 2021).

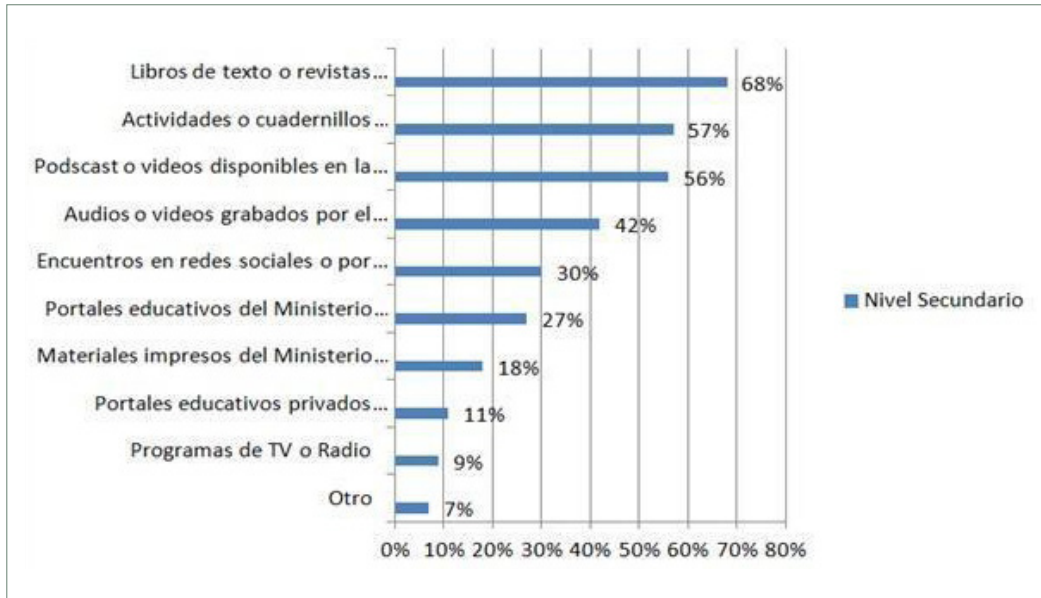
## IMPACTO DIFERENCIADO DE LA PANDEMIA EN ARGENTINA CON IMPLICANCIAS EDUCATIVAS Y SOCIOECONÓMICAS

Las escuelas se encontraron con diversas dificultades para sostener los momentos y los espacios de comunicación y/o participación con sus estudiantes. La pandemia surgió en un período en el que los índices de pobreza y desempleo en Argentina eran preocupantes: 42% y 11%, respectivamente (Indec, 2020). Esta situación condicionó la posibilidad de contar con dispositivos tecnológicos y acceso a internet en muchos hogares. Además, la virtualidad demandó un saber específico para usar la tecnología, lo cual expuso una desigualdad cultural. Hubo docentes y estudiantes que contaron con escasas herramientas para desempeñarse en este contexto.

Por otro lado, las consecuencias laborales y económicas causadas por la cuarentena generaron reorganizaciones en el ámbito familiar, respecto al cuidado de los hijos, horarios de trabajo y/o estudio, horarios de convivencia, etc. (Siede, 2021). Las organizaciones familiares resultantes, en muchos casos, no eran apropiadas para la realización de actividades escolares en el hogar.

Por su parte, los docentes también tenían diferentes niveles de materiales tecnológicos y formación para la utilización de la educación a distancia. No todos contaban con dispositivos electrónicos e internet para trabajar. La desigualdad, oculta en la costumbre, cobró protagonismo con la pandemia, golpeando a todas las escuelas, aunque no las encontraría en las mismas condiciones (Siede, 2021). En los sectores populares, las condiciones materiales fueron las que más dificultaron la continuidad pedagógica. En este contexto, en nuestro país los docentes llevaron adelante diversas propuestas que se presentan en la Figura 1.

Figura 1. Recursos pedagógicos utilizados por los docentes para desarrollar la propuesta de continuidad educativa en Argentina, 2020



Elaboración a partir de los datos de la encuesta a docentes de la “Evaluación nacional del proceso de continuidad pedagógica” (SEIE-ME, 2020).

Se evidenció una desigualdad tecnológica profundizada por la pandemia: las diferentes condiciones de acceso a la educación acrecentaron la segmentación por nivel socioeconómico (Benza y Kessler, 2020). En las escuelas de la Provincia de Buenos Aires, en marzo de 2020, el 56% de los menores de 18 años eran pobres. Entre los de 20 y 22 años, solo el 41% de bajo nivel socioeconómico (NSE) finaliza el nivel secundario, contra un 90% de NSE alto (Cardini *et al.*, 2021). En la Tabla 1, se presentan las diferencias por nivel socioeconómico en el acceso a la tecnología necesaria para desarrollar las clases virtuales en el nivel secundario (Cardini *et al.*, 2021).

Tabla 1. Acceso a tecnología y conectividad en la Provincia de Buenos Aires para estudiantes de 5º y 6º años del nivel secundario

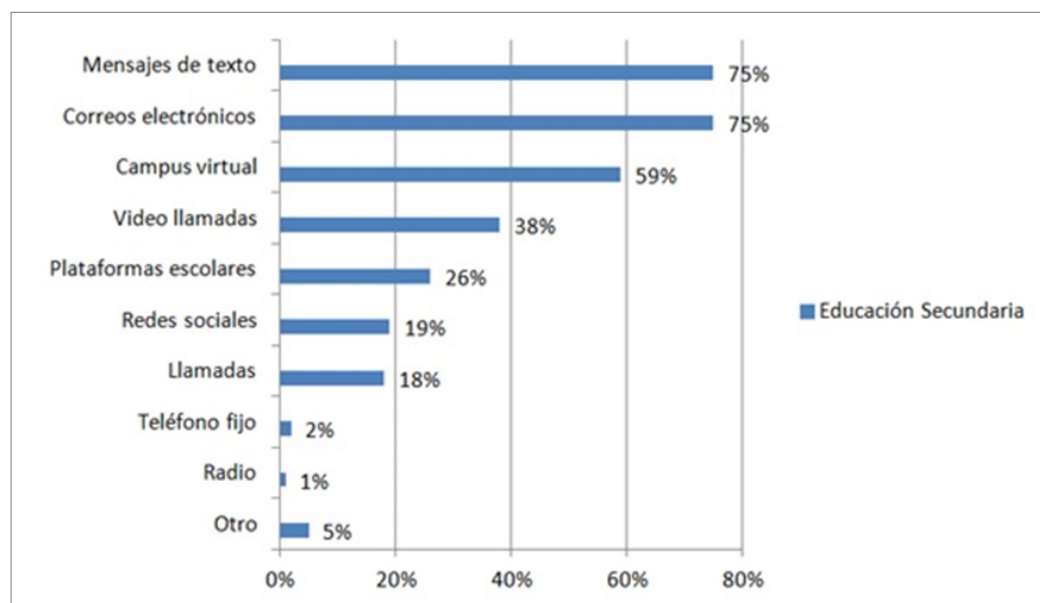
Indicadores	Nivel socioeconómico	
	Bajo	Alto
Viviendas con acceso a internet	63,10%	98,46%
Viviendas con computadora	53,79%	99,02%
Teléfono celular propio	92,33%	98,99%

Datos de Cardini *et al.* (2021, p. 15). Corresponde al período marzo-mayo de 2020.



Otra propuesta relevante de las escuelas para afrontar la coyuntura fueron los medios de contacto utilizados (se incluyen en la Figura 2) para la comunicación con las familias y los estudiantes.

Figura 2. Medios de comunicación utilizados por docentes de nivel secundario para contactar a estudiantes y familias en Argentina, 2020



Elaborado sobre la base de la encuesta a docentes de la *Evaluación nacional del proceso de continuidad pedagógica* (SEIE-ME, 2020).

Las propuestas de la escuela secundaria fueron variadas y, ante una situación inusual sin educación presencial, se pusieron en juego nuevas estrategias, tanto para lograr aprendizajes como para mantener la comunicación con la comunidad educativa. Se buscó sostener las trayectorias escolares con la intención de ofrecer experiencias y lograr aprendizajes. Sin embargo, las desigualdades preexistentes condicionaron su efectividad y muchos jóvenes se encontraron con dificultades. La pérdida de aprendizajes tuvo un mayor impacto entre los estudiantes de nivel socioeconómico más bajo, debido a las mayores dificultades para acceder a una educación a distancia de calidad y a las menores posibilidades de apoyo en el hogar por el menor nivel educativo de padres y/o madres. Estos hogares fueron los más afectados por la pérdida de ingresos durante la pandemia, lo que generó que muchos adolescentes tuvieran que trabajar (Cardini y Matovich, 2020) y dificultó la posibilidad de construir un proyecto estable.

## EXPERIENCIAS JUVENILES EN LA EDUCACIÓN DURANTE LA PANDEMIA

Las propuestas en nuestro país se dieron en un marco de desigualdad estructural de carácter económico y social que impactó en un desigual acceso al aprendizaje:



“Aquellas familias que cuentan con más tiempo y saberes tienen ventaja sobre las demás” (Di Piero y Chiappino, 2020, p. 12). Estas desigualdades se incrementaron debido a la “brecha digital” respecto al acceso a dispositivos y al nivel de conexión a internet, hecho reflejado en importantes diferencias entre jurisdicciones.

Lago *et al.* (2021), por medio de entrevistas a jóvenes de educación secundaria y superior, evidenciaron que las deficiencias de infraestructura tecnológica fueron condicionantes en materia educativa, de las instituciones y de los hogares; también lo fueron la necesidad de tener que trabajar; los problemas familiares tanto económicos como de convivencia derivados de la crisis sanitaria; la falta de grupalidad y encuentro con los compañeros; la adaptación a una modalidad nueva en cuanto a rutinas y hábitos; el agotamiento ante la pantalla; la sobrecarga de tareas y el poco dinamismo de las clases; la incertidumbre, la angustia y el miedo acerca del futuro. Para Dussel (2020), el aula física tiene el valor de un espacio material y una estructura comunicativa que predispone a aprender y que suele ser irremplazable. Sin embargo, los jóvenes entrevistados pusieron en valor aspectos vinculados a la escuela como espacio solidario y de compañerismo ante la crisis y el aprendizaje acerca de las brechas, las desigualdades e injusticias del sistema educativo.

Sumado a esto, para Lion *et al.* (2021) la pandemia aportó experiencias valiosas y únicas, en donde la comunicación fluida adquirió un valor central. Destacaron la importancia del diálogo genuino, la escucha atenta y la conversación honesta para la educación. Las políticas solidarias y los lazos horizontales en la pandemia se constituyeron como itinerarios formativos enriquecedores. Se habilitaron, a través de ellos, nuevas formas de aprender, donde la virtualidad, en sus diferentes variantes, es “un territorio fértil para estudiar” (Lion *et al.*, 2021, p. 11).

A nivel internacional, según un estudio realizado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el impacto de la pandemia en los jóvenes fue sistemático, profundo y desproporcionado. Se lo describe como particularmente difícil para mujeres jóvenes, jóvenes de menor edad y jóvenes que viven en países de ingresos más bajos. El estudio resalta que los jóvenes se preocupan por el futuro y por su lugar en este.

En la misma línea, un artículo de Rauch (2021) sobre educación e inserción laboral juvenil en Argentina ante la pandemia de Covid-19 describe la problemática en el vínculo entre juventud, educación y trabajo en el capitalismo contemporáneo. Afirma que la estructura social de la cual provienen los jóvenes, en sus trayectorias educativas y laborales, contribuyen a reproducir intergeneracionalmente desigualdades, hecho que se profundizó en la pandemia. Remarca la influencia del género y que las situaciones de pobreza y precariedad son cada vez más difíciles de modificar, debido a la emergencia sanitaria de la pandemia.

Por otra parte, Patierno *et al.* (2021) estudiaron las experiencias de estudiantes de secundaria durante la pandemia. Las diversas subjetividades, la heterogeneidad de perspectivas, experiencias y realidades que forman parte de la vida de los jóvenes evidenciaron expresiones como la tristeza y el duelo por haber perdido la posibilidad de egresar en forma presencial y el lugar que le daban a la relación con sus compañeros, dejando ver la necesidad del reencuentro. Concluyeron que la ausencia



de presencialidad fue un sentimiento muy significativo para ellos. Los autores sostienen que, en momentos muy difíciles, es posible mantener el vínculo pedagógico con los estudiantes a través de equipos interdisciplinarios e interinstitucionales.

Ante esta situación, visualizamos diversas dificultades que los jóvenes transitaron, producto de cuestiones estructurales agravadas por la pandemia. La categoría de *trayectorias juveniles* suscribe la idea de que muchos aspectos que inciden en los recorridos de los jóvenes exceden lo escolar, incluso lo educativo, influyendo en los proyectos de vida y el futuro profesional. Bracchi y Gabbai (2013) señalan que las trayectorias son construidas con relación a las subjetividades juveniles, pero influenciadas de manera significativa por cuestiones socioeconómicas y culturales. Para estudiar las trayectorias, es necesario ponerlas en diálogo con estos condicionantes y, a la vez, con el contexto educativo e institucional por donde transitan. Los jóvenes, además de por la escuela, pasan por diferentes instituciones que van a influirlos: empresas, oficios o profesiones. Actividades como el trabajo, la actividad política, el deporte o el arte despliegan experiencias subjetivas y contribuyen a formar las biografías sociales de maneras diversas, por lo cual, es necesario pensar a las juventudes en plural y no de manera homogénea (Reguillo Cruz, 2008).

Bracchi y Gabbai (2013) agregan que es necesario desnaturalizar la categoría de “joven” en singular para conceptualizarla en términos socioculturales, ya que requiere un abordaje desde las transiciones y condiciones para comprender el desarrollo de sus trayectorias. Muchos jóvenes no comparten recorridos, ni en sus contenidos ni en el modo de transitarlos. Tampoco comparten los modos de inserción en la estructura social que atraviesa sus biografías juveniles (Reguillo Cruz, 2008). Para quienes egresan de la escuela secundaria, el pasaje a la vida adulta implica construir proyectos de vida: “Se ponen en juego ideales y valores a los cuales el sujeto intenta dedicar sus esfuerzos, su tarea y, de alguna manera, su propia vida” (Müller, 2010, p. 256). Por su parte, las escuelas representan un lugar significativo para la construcción de la identidad de los estudiantes, influenciando la producción de referencias sociales de cara a los futuros posibles (Dubet y Martucelli, 1998). Las experiencias escolares compartidas son relevantes para los jóvenes, quienes practican distintos roles sociales y valoran principalmente el papel socializador de la escuela (Romero, 2010).

En relación con el pasaje del nivel secundario al mundo laboral y/o universitario, recurrimos al concepto de transición: la acción de pasar de un modo de ser o estar a otro. Las transiciones, según Calvo (2009), corresponden a etapas momentáneas a lo largo del ciclo de vida juvenil. Entre esas fases puede considerarse la etapa de búsqueda de empleo, de estabilidad o vocacional. Se refieren también a “tácticas esgrimidas a corto y medio plazo para tratar de alcanzar, a la luz de las oportunidades disponibles, los objetivos estratégicos previamente adoptados” (Calvo, 2009, p. 1). El fin de la transición de la escuela al trabajo puede interpretarse como el momento en el cual un joven encuentra el primer empleo estable y siente que le brinda satisfacción personal (Cepal, 2017). La transición no es lineal (un estudiante finaliza sus estudios secundarios y consigue un trabajo al cual dedicarse toda la vida): algunos jóvenes consiguen su primer empleo mientras continúan estudiando, otros



prolongan sus estudios por varios años, o transitan con dificultad una búsqueda de empleo que se extiende en el tiempo (Cepal, 2017). La transición del sistema educativo al mundo del trabajo es, para la mayoría de las personas, un paso fundamental en su ciclo de vida. Se relaciona con una creciente independencia económica y personal el paso a una adultez jurídica, con un fuerte reconocimiento social. Según Dávila León y Ghiardo (2011), la tradicional estructura lineal de transición cultural y socialmente reproducida, en la cual se pasa de estudiar a trabajar, luego al matrimonio y la crianza de hijos, con plazos y edades establecidas, fue abriéndose a nuevas formas de hacerse adulto, por lo tanto, a nuevas formas de transiciones.

En Argentina, muchos jóvenes enfrentan dificultades para ingresar al mercado laboral de manera estable. Existe una precariedad y una segmentación del mercado de trabajo que se ordena de acuerdo a ciertos indicadores: edad, nivel educativo formal, nivel económico, género (Garino, 2013). Es probable que sea muy distinta la trayectoria (puntualmente al momento de buscar trabajo) de un joven de clase media-alta con el nivel secundario terminado que la de una joven de clase baja sin el título secundario.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que no se trata de una situación particular del país. Según Sosa (2016), tanto en Argentina como en otras regiones del mundo, esta época está distanciada de otras en las que la movilidad social ascendente era garantizada por un Estado de bienestar, la suba de los salarios reales y la cantidad de puestos de trabajo, como ya han mencionado autores de otras latitudes (Calvo, 2009; Castel, 2010). Hubo, en otros períodos, una democratización del acceso a la educación que garantizaba mayores oportunidades para la clase media baja y, en consecuencia, para sus jóvenes. Sin embargo, en las últimas décadas ocurrieron sucesos a nivel global que modificaron la vida social y profesional. Las fuerzas del mercado y la globalización generaron cambios tecnológicos que modificaron la matriz productiva, económica, social y cultural, ocasionando masivos flujos migratorios y precariedad laboral, y acrecentando la división de clases sociales, producto de las crisis internacionales. Estos son fenómenos que el Estado no puede controlar y, como consecuencia, ocurren diversas modificaciones en la estructura social (Bauman, 2015). Se producen crecientes niveles de fragmentación social, debido a la competencia por acceder a una mejor posición. Los jóvenes no son ajenos a esta situación, pues viven profundas incertidumbres y riesgos de quedarse afuera del sistema social (Dávila León, 2002). Sin embargo, estas teorías sociológicas han sido formuladas en países centrales. Según Tiramonti (2004), “la interpretación y observación de la sociología respecto de ellos (los jóvenes) no pueden ser idénticas en las sociedades del capitalismo desarrollado y en las sociedades de la periferia” (p. 24). Cuando un individuo afronta un proceso de individualización progresivo y carente de toda red institucionalizada de apoyo, no va a ser de la misma manera en la periferia, ya que las inseguridades que enfrenta son doblemente determinantes tanto para la construcción de su biografía individual como de sus estructuras cognitivas. Algunas elecciones pasan a ser más obligadas que escogidas. Los jóvenes sometidos a condiciones de restricción tienden a desarrollar prácticas percibidas como alternativas o desviadas, para hacer frente a la frustración por no alcanzar sus metas (Saraví, 2009).





Para Beccaria y Groisman (2008), Argentina experimentó a lo largo de los años noventa y durante el inicio de la década siguiente un deterioro de la situación laboral y del panorama distributivo. Los jóvenes conforman la mayor parte del empleo de los hogares pobres y reciben remuneraciones reducidas, incluso siendo trabajadores formales.

En la escuela se busca transformar los recorridos condicionados por el contexto y las situaciones injustas que se producen. Según la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006), la escuela pública asume la responsabilidad de garantizar el acceso a una educación de calidad que permita reducir las desigualdades de base y ascender en la estructura social. Entre los objetivos del nivel secundario se incluye formar para el mundo laboral, para los estudios superiores y para una ciudadanía activa y responsable.<sup>2</sup> Con la llegada de la pandemia, la transición del nivel secundario al mercado laboral resultó precaria y segmentada. La adaptación a la nueva modalidad fue difícil y desmotivante. La escuela fue valorada como un espacio solidario en medio de la crisis y de la angustia expresada por muchos jóvenes, quienes no comparten las mismas realidades pero construyen su identidad en el paso por la escuela. A continuación se describe la metodología implementada en este estudio.

## METODOLOGÍA

Este estudio tiene como objetivo conocer las situaciones y actitudes predominantes en los jóvenes que finalizaron la escuela secundaria durante las restricciones a la presencialidad, describiendo de manera detallada las actividades, objetos, procesos y personas (Guevara *et al.*, 2020; Valle *et al.*, 2022). Se adoptó un enfoque descriptivo para comprender en profundidad las experiencias y perspectivas de los participantes, yendo de lo particular a lo general y utilizando una construcción de datos “sin medición numérica” (Hernández Sampieri, *et al.*, 2014, p. 320). Se utilizaron datos cualitativos, orientados a lograr un análisis detallado y contextualizado. La interpretación de estos se realizó a partir del marco teórico previamente establecido. Se examinaron las respuestas de los participantes en relación con los conceptos y teorías existentes en el campo de estudio, como son las *trayectorias juveniles*, y con la etapa de *transición* que están atravesando los jóvenes. Se seleccionó una muestra dirigida específicamente para analizar y comprender las trayectorias de los jóvenes egresados del nivel secundario de escuelas de gestión pública del partido de Hurlingham durante la pandemia del Covid-19.

El partido de Hurlingham está ubicado en la zona oeste del Gran Buenos Aires, Argentina. Cuenta con numerosas escuelas primarias, secundarias técnicas y agrarias, institutos de educación superior, centros de educación física y artística, entre otros.

2 Artículo 30 de la Ley 26.206.



En 2020 y 2021, se realizaron entrevistas a miembros de las comunidades educativas (familias, docentes y directivos) de dos escuelas de gestión pública. La primera escuela, identificada como (A), pertenece a una localidad que caracterizamos como periférica; la segunda escuela (B), a una localidad céntrica. Se realizaron entrevistas en profundidad a dos directivos, cuatro docentes y ocho madres de estudiantes de dos escuelas públicas, una de una zona vulnerable (escuela A) y otra de una zona céntrica y más favorable del distrito (escuela B).<sup>3</sup> Las entrevistas se centraron en sus vivencias durante la pandemia en relación con las dinámicas de comunicación y las propuestas pedagógicas de la escuela secundaria en el marco de restricciones a la presencialidad. Se apuntó a visualizar las condiciones en las cuales los jóvenes transitaron su último año de escolaridad.

Durante 2023, fueron entrevistados catorce jóvenes que egresaron en pandemia de cuatro escuelas públicas de Hurlingham, seleccionadas al azar. Se indagó sobre sus presentes laborales y académicos y sobre sus valoraciones acerca de la experiencia formativa en sus escuelas. En este caso, como método para comprender en profundidad cómo se inscriben las trayectorias de los jóvenes en el contexto particular de la pandemia, se utilizó la reconstrucción de las narrativas individuales (Hernández Sampieri *et al.*, 2014).

De esta manera, el total de las entrevistas permitió reunir información sobre lo percibido por comunidades educativas durante dicho período, y aquello que los jóvenes vivenciaron en sus últimos años de escolaridad obligatoria.

## RESULTADOS Y ANÁLISIS

Al analizar las entrevistas encontramos que las restricciones a la presencialidad provocadas por la cuarentena influyeron en la educación secundaria y en las trayectorias de los jóvenes, coincidiendo con los diversos antecedentes. Se presentan a continuación las cuestiones relevadas a partir de los testimonios, organizadas en “negativas” y “positivas”. Durante la presentación se irá realizando un análisis, a partir de los aspectos desarrollados en los apartados anteriores.

Negativas:

- Las desigualdades preexistentes entre las escuelas estudiadas en 2020 y 2021 durante la pandemia se potenciaron y condicionaron la efectividad de las acciones. La escuela de zona céntrica (B) contó con mejor soporte tecnológico y acompañamiento de las familias que la escuela de zona vulnerable (A):

3 Según el Sistema de Información, Evaluación y Monitoreo de Programa Sociales (Siempre), que depende del Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales, estas escuelas se ubican en radios que presentan diferentes índices de carencias múltiples y vulnerabilidad. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe\\_partido\\_de\\_hurlingham.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_partido_de_hurlingham.pdf).



Nuestra escuela ya venía trabajando con la construcción de una plataforma, así que en ese sentido venía todo bastante aceitado. [...] se organizó bien y creo que se pudo garantizar una buena continuidad pedagógica. (Orientadora social de la escuela B)

¡Muy bien! El profesor del departamento de Exactas que la tiene muy clara con la computación armó un campus de la escuela que ya tenía todo organizado. En ese momento nos re sirvió y los chicos trabajaron toda la pandemia por ahí. (Preceptor de la escuela B)

Mi marido entiende mucho de las computadoras, yo bastante también, los chicos también. Incluso ayudamos a los demás, había mamás que no sabían cómo hacer al principio. Pero por suerte siempre tuvimos computadora en casa y re rápido nos adaptamos a que se entregue todo por Classroom o cuando quisieron implementar otra plataforma también. (Madre de un estudiante de la escuela B)

Hay de todo tipo de familias, y también te diría que no las hay... porque en algunos casos los chicos están solos. Deberían acompañar más en general, creo yo. (Preceptora de la escuela A)

Por ahí me hubiese gustado que le den una computadora al menos prestada a mi hija, nosotros no la pudimos comprar como tienen algunas de sus compañeras y amigas, están muy caras. Creo que le hubiera ayudado mucho eso. (Madre de una estudiante de la escuela A)

Estaba abombada, yo tengo seis hijos en total. [...] Así que imagínate, no sé sinceramente cómo hicimos. La computadora la usaban por turnos. (Madre de un estudiante de la escuela A)

En esta cuestión, se refleja el impacto de las desigualdades estructurales previas a la pandemia, que tomaron mayor relevancia al destacarse las diferencias por escuela. Se menciona como relevante la dimensión familiar de cada una de ellas con relación al tiempo y los saberes, tal como sostienen Di Piero y Chiappino (2020) al referirse a la brecha digital, y Lago *et al.* (2021) respecto de las deficiencias de la infraestructura tecnológica de las instituciones y los hogares. Ambos aspectos influyen en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

- Alteraciones en la enseñanza y la evaluación; dificultades con la comunicación, la sobrecarga de tareas y el dinamismo en las clases:

Las clases virtuales las vi flojas, era obvio igual, nadie se imaginaba que iba a pasar lo que pasó. Creo que los profes no sabían hacerlas



entretenidas y los chicos ya no se conectaban a lo último. (Madre de un estudiante de la escuela A)

El tema fue actualizar a algunos profes que por ahí son de la vieja escuela. La tecnología no era fácil para todos. Y eso se notó, incluso hubo algunos profes que desaparecieron durante la pandemia, se borraron. (Orientadora social de la escuela A)

No me gustó, por la organización, tardaron mucho en organizarse los profesores, había profesores que directamente no tenían comunicación, había profesores que no se comunicaron y a último momento te decían te apruebo, porque sí, no te daban contenido de nada. (Egresado)

Había profesores que eran dedicados, se hacía por Classroom, me acuerdo. Te pasaban lo que es la parte teórica, te pasaban los TP prácticos, todo, y había otros que eran más o menos, y otros que era muy variado. [...] no vi una sola evaluación desde que... creo que cuarto, quinto no tuve una sola evaluación. Todos trabajos prácticos. (Egresado)

Los testimonios coinciden con lo reportado por Lago *et al.* (2021) respecto a la dificultad para adaptarse a una modalidad nueva en cuanto a rutinas y hábitos, la sobrecarga de tareas y los modos de encarar las propuestas por parte de los docentes. Dussel (2020) señala que en este período se puso en evidencia la falta de capacitación de los docentes, porque no se trata solo de manejar determinadas herramientas digitales, sino también de saber cómo crear y ofrecer lecciones atractivas para este entorno. En esta cuestión se manifestó preocupación, acrecentada, entre otros motivos, por la incertidumbre sobre el futuro que generaba la emergencia sanitaria.

- Si bien hubo estudiantes que rescataron la experiencia de la virtualidad, la mayoría valoró negativamente a la escolaridad en pandemia, atribuyendo como causas principales la falta de motivación, propuestas poco interesantes o falta de exigencia académica:

En cierta parte bien por ahí, hicieron que entienda un poco más la tecnología, que me acomode un poco mejor; en cierta parte no tan bien, porque soy medio ermitaña y aumentó un poco eso. (Egresada)

Quinto [año] fue literalmente no hacer, poco y nada porque había una desorganización total entre los directivos y los profes, la directora, todo [...] Digamos que cayó un poquito la educación ese año. (Egresado)

Fue menos exigente la escuela porque presencial te exige un poco más, en cambio virtual fue más fácil. Los trabajos que tuve que entregar



para las materias previas fueron virtuales y las respuestas las podía sacar por internet, o sea fue más fácil. (Egresado)

Un desastre, no me gustaba nada, no aprendía nada, era inservible, las tareas que te daban una cagada [...] Y que tengas más chances de aprobar alimenta vagos. (Egresado)

Estás en tu casa y decís bueno... estoy acá, no quiero hacer nada, me quiero acostar. Y más que nada sabiendo que el encierro es obligatorio, más que nada para ir a buscar lo necesario. Y bueno, yo me la tiré de vagoneta todo ese año y me llevé todas las materias. Era como aburrido todo, no te daban ganas de nada. (Egresado)

En este tema se visualiza un resultado no hallado en los antecedentes. Algunos jóvenes, además de declarar su descontento con lo poco motivante de la educación virtual, interpretan que el nivel de dificultad de las tareas descendió y lo señalan como algo negativo, perjudicial para su educación. Se evidencia así la conciencia de estos jóvenes sobre la importancia de recibir educación de calidad como parte de su formación para el futuro. En esta línea, la idea de que los jóvenes se preocupan por el futuro y el lugar que ocuparán coincide con lo enunciado por la OIT (2020). Por otra parte, puede interpretarse como una demanda de racionalidad respecto a los criterios de evaluación, ya que piden que sean iguales para todos, juzgados según el esfuerzo individual. En este sentido, Dubet (2011) afirma que la escuela se rige por un sistema de igualdad de oportunidades bajo la imagen de una competencia honorable que segmenta a sus estudiantes en función del mérito, sin tener en cuenta las posiciones iniciales en que se encuentra cada uno. Los estudiantes secundarios, universitarios y los docentes están apegados a este modelo, porque la igualdad de la oferta es entendida como la condición de base de la justicia: “Que gane el mejor podría ser el lema de esta carrera escolar” (Dubet, 2011, p. 64). La desmotivación y el desencanto con las propuestas escolares a distancia reafirman lo dicho por Dussel (2020) respecto al valor irremplazable del aula física, ya que establece las condiciones para una mejor comunicación y aprendizaje.

- Pocas o nulas experiencias de articulación con el mundo laboral: según los egresados, sus escuelas no ofrecieron orientación vocacional ni experiencias que los acercaran al mundo laboral. Destacan en algunos casos la enseñanza sobre cómo preparar un currículum.

No creo que la escuela nos haya preparado para el trabajo. No recuerdo haber tenido ninguna experiencia vinculada al trabajo. (Egresado)

La verdad que nada, no, no para el mundo laboral, imposible, no hay nada que me haya ayudado por el tema de que ya de por sí conseguir trabajo es difícilísimo y más alguna persona con mi edad. En un

momento habían hablado de cómo hacer un currículum pero fueron cosas demasiado simples, era como que no era tan efectivo que digamos. (Egresado)

No tuvimos experiencias relacionadas a lo laboral en la escuela. (Egresado)

- Informalidad e intermitencia laboral: Luego de dos años de haber egresado del nivel secundario, cinco de los catorce entrevistados tenían trabajo. Entre ellos, solo uno tenía empleo registrado estable. Valoraban tener un ingreso propio y la posibilidad de vivenciar una experiencia laboral. Entre quienes no trabajaban se hallaron diferentes motivos: priorizar el estudio, estar buscando una buena oportunidad o no haberla encontrado. Ninguno manifestó resignación: “Está difícil, pero lo voy a intentar”, resume la visión de muchos de ellos. En varios casos expresaron compromiso con sus familias, tanto para ayudarlas en un futuro como para cumplir las expectativas que depositan sobre ellos:

Ese es otro motivo por el cual quiero trabajar. Para ayudar a mi vieja y para poder mantenerme solo. Nuestra familia cayó un poquito económicamente a partir de 2018, cuando empezó la crisis económica. Y después llegó la pandemia y ahí es donde vinieron las deudas. Y ahí se fue todo un poquito más al tacho. Pero la verdad, ahora nos estamos recuperando de a poco. (Egresado)

Sí, busqué trabajo alguna vez. La experiencia fue difícil porque nunca lo hice. Ir, llevar el currículum, llevé a una fábrica de metalúrgica y también a lugares de comida rápida. Fue difícil porque esos lugares están llenos de gente. (Egresado)

Conseguir trabajo es difícilísimo y más alguna persona con mi edad. (Egresado)

El tema de la sociedad es muy complicado porque te piden experiencia, viste, a veces alguno quiere trabajar o algo pero tenés que tener experiencia sí o sí, en temas como fábricas, empresas. (Egresado)

Estos últimos dos puntos son cuestiones centrales en lo que respecta a las trayectorias juveniles. Los índices de desempleo y precariedad laboral entre jóvenes de 18 a 24 años en Argentina duplican a los de la población adulta (Sosa, 2016; Garino, 2013). Por lo tanto, lo señalado por los jóvenes retrata que la problemática no estaba siendo atendida en estas escuelas. Este planteamiento resulta preocupante, ya que Rauch (2021), respecto de educación e inserción laboral juvenil en Argentina, afirma que las trayectorias educativas y laborales se reproducen



intergeneracionalmente, manteniendo las desigualdades, y que el hecho se profundizó durante la pandemia.

Positivas:

- Docentes, directivos y familiares manifestaron que las familias estuvieron más vinculadas con los aspectos escolares durante la pandemia. Directivos y familiares afirmaron que tanto el vínculo como la comunicación entre ellos fueron más fluidos en lo referido al acompañamiento a los jóvenes, así como también a cuestiones emergentes.

Las familias tuvieron que pasar a ser docentes en la casa, acompañar para que los hijos hagan las tareas, comunicarse con la escuela más seguido, venir a retirar el bolsón de alimentos, conectarse cuando había reuniones y demás. (Preceptora de la escuela B)

En la pandemia fueron protagonistas, para que los chicos no abandonen. (Director de la escuela A)

En la entrega de alimentos me hablaba con todos los profesores, siempre muy amables, y a veces cuando andaba mal me daban más alimento, porque estuvimos con crisis económica... y la escuela siempre lo entendió. (Madre de un estudiante de la escuela B)

No se olvidaron de los chicos, ofrecieron lo que pudieron y la comunicación siempre se sostuvo (madre de un estudiante de la escuela B)

El acompañamiento, estar, preguntar, reuniones, clases virtuales, avisar, informar, todo dentro de las posibilidades de la escuela se hizo. (Madre de un estudiante de la escuela B)

- La escuela fortaleció su papel promotor de la salud, en este caso, en la orientación sobre los protocolos ante el Covid-19. Cumplió principalmente con políticas de cuidado integral para sus comunidades:

Creo que la escuela pasó a ser la contención para muchas familias y estudiantes, encontraron acá un lugar, físico o no, que les daba un tiempo, les prestaba atención y ayudaba a resolver. Principalmente eso, resolver problemas. (Preceptora de la escuela B)

En la pandemia la escuela se ocupó más que nada de los más necesitados. Venían familias y contaban sus problemas, violencia intrafamiliar, pobreza, problemas de salud, de todo. (Orientadora social de la escuela A)



La emergencia nos agrupó, al menos en la virtualidad, a ser más solidarios entre nosotros. Después el compartir experiencias entre docentes y luego con las familias en los encuentros virtuales, situaciones graves de salud. Creo que compartir unas desgracias también une. (Preceptora de la escuela A)

En cada entrevista o reunión se pudo sentir una empatía mayor con la escuela y los docentes, familias muy agradecidas con lo que hacíamos. El momento de la entrega de alimentos era muy particular. Creo que si se hubiera podido nos hubieran abrazado constantemente, jeje. Significaba mucho para ellas que la escuela les dé de comer, las escuche y las atienda. Cuando fuimos retomando la presencialidad de a poco el tema seguía vigente y el amor de la comunidad con la escuela creo que quedó. (Directora de la escuela B)

- La virtualidad provocó transparencia en las clases: cada clase virtual podía ser presenciada por las familias, una situación inédita para el nivel secundario.
- Hubo de parte de las familias un recurrente y enfático reconocimiento al trabajo de los docentes y directivos ante la situación de emergencia.

Pasó a ser más asistencial [la escuela], sé de familias que la pasaron realmente mal durante la pandemia y que desde la escuela, [desde] el gabinete, se hicieron muchas cosas. Nos enteramos de casos *heavies*, y la escuela dijo “acá estoy, te ayudo”. (Madre de un estudiante de la escuela B)

Afecto y la atención... el director maneja todo muy bien. Organizado todo. Hasta la entrega de bolsones organizada bien. Contestaban siempre los mensajes. [...] Cuando Nico [hijo] se enfermó, pensamos que tenía Covid, nos mandaban mensajes todos los días para ver si necesitábamos algo. (Madre de un estudiante de la escuela A)

Se distingue aquí el rol primordial que tuvo la escuela durante la pandemia, tanto asistencial como socializador. Lion *et al.* (2021) destacan que la pandemia aportó experiencias muy significativas, de gran valor, posibles mediante la comunicación fluida y el diálogo genuino. Esta mirada política es posiblemente la que enriqueció el vínculo de la comunidad en las escuelas.

- Ocurrió una masificación en el uso de nuevas tecnologías en la educación, la cual también involucró a parte de los jóvenes. Se produjo una capacitación (forzada), cuya aceptación masiva por parte de los docentes evidenció un fuerte compromiso.





Se adaptaron a la virtualidad. Tuvieron algunos problemas, pero en general pasaron rápido a organizar las clases y todo en trabajos prácticos. Eso me pareció lo más valorable. A veces una piensa que porque es una escuela pública es todo atado con alambre, pero no, respondieron bien. (Madre de un estudiante de la escuela A)

Garantizar los aprendizajes a pesar de las dificultades que la pandemia puso delante. Siempre la responsabilidad nuestra es que los chicos aprendan, así que había que reinventarse, lo hicimos y seguimos adelante. Seguro hay cosas que pudieron hacerse mejor, pero dentro de todo creo que dimos respuesta. La virtualidad fue un gran cambio, muy duro para muchos de nosotros, pero hoy ya lo tenemos más que aceptado. (Profesor de la escuela A)

En la pandemia era enseñar contenidos relevantes, pero agregamos la virtualidad, que ya existía, pero se fortaleció. Acá creamos en 2019 la plataforma con Moodle, con módulos para las tareas, las clases, los foros y demás. Estábamos preparados para la pandemia. (Director de la escuela A)

- La escuela secundaria mantuvo, para escuelas y familias, sus sentidos tradicionales: formar para el trabajo y para los estudios superiores:

Siempre se lo digo a mis hijos, la escuela te prepara para un futuro mejor. El día de mañana van a ir a la universidad, que es como la escuela, pero más difícil y de adultos. (Madre de la escuela A)

Que los chicos sean alguien el día de mañana. Poder conseguir un buen trabajo, para eso. (Madre de la escuela A)

Para un futuro, para la educación. Hoy sin educación no sos nadie. (Madre de la escuela B)

Para tener estabilidad el día de mañana. El título de la secundaria es para ir a la universidad y poder ser abogado, médico, contador. Lo que sea. Para no ser pobre, básicamente. (Madre de la escuela B)

La escuela secundaria tiene la función de preparar a los jóvenes para ser ciudadanos autónomos, que puedan manejarse con libertad por el mundo. Que tengan la capacidad de trabajar y estudiar sin necesitar de su familia ni de nadie. [...] Y es la función de la escuela acompañar sus trayectorias para que sigan o en la universidad o en un trabajo. (Director de la escuela A)



La escuela les va a dar las herramientas a los jóvenes para ir a la universidad o ser ciudadanos responsables y libres. (Orientadora social de la escuela A)

Preparar para la universidad y para el mundo laboral. (Profesor de la escuela A)

Educar a los chicos para cuando sean grandes. Para que tengan un buen trabajo. (Preceptor de la escuela B)

Desarrollar competencias para el mundo laboral. (Profesora de la escuela B)

En ambas comunidades, se halla muy marcada la percepción de una escuela secundaria que prepara para el ingreso al mundo laboral; contrariamente a la pérdida del sentido de este nivel educativo señalado por Montes y Tiramonti (2009). Se identifican expresiones comunes sobre la experiencia escolar de ambas partes. En los relatos del personal de la escuela y de las madres, aun en contextos de desigualdad y fragmentación social, la escuela sigue teniendo sentidos fuertes. Encontramos en esta primera idea un valor compartido hacia las funciones de la educación secundaria. Sin embargo, este resultado contrasta con la visión de los egresados –que se presenta entre los aspectos negativos– respecto de que la escuela no los preparó para ingresar al mundo laboral. En este sentido, es necesario distinguir entre una finalidad que orienta la toma de decisiones de autoridades y docentes y un resultado, que es el que vivenciaron los egresados. Cabe preguntarse en qué medida estas percepciones se vinculan –o no– con el debilitamiento de las propuestas pedagógicas, producto de la pandemia.

A lo largo de este análisis puede identificarse que, como expresan Bracchi y Gabbai (2013), los recorridos de los jóvenes son influenciados por un sinfín de circunstancias y condiciones que van más allá de las escuelas, representando situaciones estructurales y circunstanciales, producto de la pandemia. Los itinerarios formativos de los estudiantes estuvieron condicionados por el acompañamiento de las familias como intermediarias de la información o por la ayuda a sus hijos con las cuestiones escolares (también por las condiciones tecnológicas de los hogares para hacer frente a las propuestas pedagógicas en el marco de la virtualidad). La deficiencia tecnológica o la falta de experiencia en esta modalidad colocó a algunos jóvenes en el reto de adaptarse a algo nuevo y con un cierto grado de dificultad. En este punto, las habilidades y la creatividad de los docentes también se vieron puestas en tensión para garantizar las condiciones de aprendizaje de los jóvenes, quienes enfrentaron el desafío de conformar nuevas rutinas y hábitos para una escolaridad fuera de las aulas, lejos de sus compañeros y docentes y con incertidumbre acerca del futuro. En un escenario poco motivante para algunos, hubo quienes encontraron valor en la experiencia virtual, en el trabajo de la escuela y en su posicionamiento abierto a dialogar



con las problemáticas de la crisis. A pesar de las dificultades, los jóvenes vivenciaron una experiencia escolar significativa en la cual el papel socializador de la escuela y su vínculo con la comunidad fueron dos pilares que sostuvieron las trayectorias de sus estudiantes.

Luego de la escuela secundaria, los jóvenes pasan por una etapa de transición, caracterizada por intermitencias laborales y vocacionales. Cambios de trabajo o de carreras evidencian diferentes modos de inserción en la estructura social (Reguillo Cruz, 2008). En sus testimonios, hay contrariedades propias del campo laboral y profesional, debido a la demanda de experiencia y la falta de oportunidades en un sistema segmentado (Garino, 2013). Se percibe, sin embargo, el anhelo por parte de los jóvenes de llevar adelante proyectos y conformar una identidad. Seguramente, la búsqueda de la estabilidad en una posición que brinde, como describe la Cepal (2017), satisfacción personal sea lo que pueda evitar la reproducción desigual intergeneracional que menciona Rauch (2021). Sin embargo, es probable que las vivencias durante la pandemia hayan obstaculizado las posibilidades de avanzar en este proceso de transición. Las pocas experiencias de preparación específica para el mundo laboral descritas por los jóvenes resultan uno de los resultados más preocupantes de este estudio, ya que el contexto, al limitar las oportunidades, dificulta aún más transitar con éxito la etapa de búsqueda vocacional (Calvo, 2009).

## CONCLUSIONES

En este trabajo, se ha analizado la etapa educativa con restricciones a la presencialidad. Se consideraron antecedentes, perspectivas teóricas sobre las trayectorias educativas y las transiciones, y testimonios de comunidades educativas de escuelas secundarias públicas. Se analizaron las perspectivas de los diferentes actores con el corpus establecido.

La pandemia, en un contexto de crisis económica, tensionó las propuestas formativas de la escuela secundaria, perjudicando las trayectorias juveniles. Las condiciones materiales tanto familiares como escolares incidieron considerablemente, dado que durante las restricciones a la presencialidad fueron de mayor importancia para sostener la continuidad pedagógica. La descripción de los casos analizados y los sujetos entrevistados permiten inferir que la conectividad, el acceso a dispositivos, el nivel educativo familiar y la formación de los docentes de las escuelas son factores que afectaron de un modo diferente a cada escuela y estudiante, siendo las familias con menos recursos las más perjudicadas.

También se hallaron cuestiones para valorar. Tanto los jóvenes como las familias asociaron la escuela secundaria con la idea de un “futuro mejor”, que garantiza mayores probabilidades de insertarse en el mercado laboral y en los estudios superiores. Las familias expresaron la expectativa de que sus hijos “sean alguien” el día de mañana, gracias a las oportunidades que les ofrece la escuela.



Sin embargo, la pandemia cambió esta idea de futuro hacia un presente caracterizado por la incertidumbre. Este cambio se evidencia en que tanto para familiares como para educadores, en la emergencia, las escuelas se concentraron en la contención y el cuidado, conformando un acompañamiento y una propuesta educativa integral. Las madres entrevistadas de ambas instituciones expresaron en cada narración su reconocimiento y valoraron positivamente las actividades desarrolladas por los equipos directivos y docentes. Ese fue el aspecto más resaltado por los familiares, que destacaron el rol protagónico de la escuela en medio de una crisis de gran magnitud. En esta misma línea, la comunidad educativa ponderó la comunicación para articular acciones y atender nuevas necesidades, coincidiendo con lo afirmado en el estudio de Lion *et al.* (2021) con estudiantes universitarios (de UBA, Unahur y UNLPam), acerca de la importancia del diálogo genuino durante la pandemia.

Sin embargo, la falta de propuestas de articulación con los niveles superiores y el mundo laboral y la ausencia de acciones de orientación vocacional indica que muchos jóvenes egresaron con menos herramientas y conocimientos para afrontar sus trayectorias futuras que los egresados durante la presencialidad plena. A la vez, se registraron comentarios negativos referidos a la tarea de algunos docentes, a su predisposición y capacidad. Se evidencia la necesidad de un sistema educativo más integrado entre niveles y modalidades que vaya más allá de las posibles iniciativas individuales.

Para aquellos jóvenes en etapa de transición, la crisis sanitaria influyó en su formación en gran medida, desestabilizando sus posibilidades de establecerse en la actualidad en el mundo del trabajo, más aún entre quienes son parte de la población económicamente vulnerable. Se puede inferir que se incrementaron los temores de quienes se dirigen hacia el mundo adulto.

A pesar de las cuestiones mencionadas, existe consenso en la comunidad acerca de que la escuela es importante “para ser alguien en la vida”. En estos casos, se evidencia que, en situación de pandemia, en un marco de desigualdad y fragmentación social, la escuela sigue teniendo sentidos fuertes para las comunidades educativas. Se establecieron vínculos y dinámicas basados en la empatía, ya que los docentes asumieron la situación y desplegaron un trabajo pedagógico con énfasis en el cuidado. Las familias pudieron vivenciar el sentimiento del trabajo de aquellos que forman a sus hijos para ese “futuro” tan mencionado.

Finalmente, cabe reflexionar acerca de la importancia de fortalecer las políticas educativas e institucionales con sentido colaborativo en la comunidad en contextos habituales, es decir, sin necesidad de una pandemia de por medio. Ante esto, la articulación, el intercambio, el armado de redes, el diálogo y una perspectiva comunitaria, con el aporte de equipos interdisciplinarios e interinstitucionales, son centrales para el vínculo en la escuela secundaria (Patierno *et al.*, 2021). Seguramente, los jóvenes necesitan pertenecer a un sistema institucionalizado donde hacer anclaje, una red de apoyo para afrontar las inseguridades que el mundo actual presenta.



## REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Beccaria, L. y Groisman, F. (2008). Informalidad y pobreza en Argentina. *Investigación económica*, 67(266), 135-169. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-16672008000400005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16672008000400005&lng=es&tlng=es).
- Benza, G. y Kessler, G. (2020). *La ¿nueva? estructura social de América Latina: Cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas*. Siglo Veintiuno.
- Bottinelli, L. (2017). Educación y desigualdad. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina. *Revista Sociedad*, (37), 95-112.
- Bracchi, C. y Gabbai, M. I. (2013). Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. *Culturas Estudiantiles: sociología de los vínculos en la escuela* (pp. 23-44). Miño y Dávila.
- Calvo, E. G. (2009). Trayectorias y transiciones: ¿Qué rumbos? *Revista de Estudios de Juventud*, (87), 15-30.
- Canales, A. (2020). La desigualdad social frente al Covid-19 en el Área Metropolitana de Santiago (Chile). *Notas de Población*, (111), 13-42.
- Cardini, A. y Matovich, I. (2020). *El impacto de la pandemia en la educación secundaria en Argentina y América Latina*. Cippec. <https://www.cippec.org/proyecto/el-impacto-de-la-pandemia-en-la-educacion-secundaria/>.
- Cardini, A., Bergamaschi, A., D'Alessandre, V. y Ollivier, A. (2021). *Educación en tiempos de pandemia: Un nuevo impulso para la transformación digital del sistema educativo en la Argentina*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*, Fondo de Cultura Económica.
- Cepal (2017). Coyuntura Laboral en América Latina y el Caribe: la transición de los jóvenes de la escuela al mercado laboral (nº 17). Organización de Naciones Unidas. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/73884530-49ee-4203-bbob-1670766edbc4/content>
- Cepal (2020). Universalizar el acceso a tecnologías digitales para enfrentar los efectos del Covid-19, Informe Especial Covid-19. Cepal. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45938-universalizar-acceso-tecnologias-digitales-enfrentar-efectos-covid-19>.
- Dávila León, Ó. (2002). Biografías y trayectorias juveniles. *Última década*, 10(17), 97-116.
- Dávila León, Ó. y Ghiardo, F. (2011). Trayectorias sociales juveniles. Cursos y discursos sobre la integración laboral. *Revista de sociología*, 96(4), 1.181-1.209.
- Di Piero, E. y Miño Chiappino, J. (2020). Pandemia, desigualdad y educación en Argentina: un estudio de las propuestas a nivel subnacional. En S. Herrera, G. Gutiérrez Cham y J. Kemner (eds.), *El impacto Covid-19 en América Latina y el Caribe* (pp. 321-347). Centro de Estudios Latinoamericanos Avanzados.
- Dubet, F. (2011). *Solidaridad ¿Por qué preferimos la desigualdad? Aunque digamos lo contrario*. Siglo Veintiuno.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *¿En qué sociedad vivimos?* Losada.
- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia* (pp. 227-348). UNIPE: Editorial Universitaria.



- Garino, M. D. (2013). Tensiones y desafíos en torno a la masificación de la escuela secundaria: reflexiones a partir de una propuesta educativa en la ciudad de Neuquén. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (8). <https://doi.org/10.35305/rece.voi8.163>
- Guevara, G., Verdesoto, A. y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163-173.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2014). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. En R. Hernández Sampieri, C. Fernández y L. Baptista, *Metodología de la Investigación* (pp. 2-20). McGraw-Hill.
- Hernández Bringas, H. (2020, 17 de junio). Mortalidad por Covid-19 en México. Notas preliminares para un perfil sociodemográfico. *Notas de coyuntura del CRIM*, (36), 1-7.
- Indec (2020). Informes técnicos, 6(31). [https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/eph\\_total\\_urbano\\_02\\_2241A87BB99C.pdf](https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/eph_total_urbano_02_2241A87BB99C.pdf)
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Unesco.
- Lago, L., Sanabria, J., Ronconi, P. y Zuluaga, P. (2021). Jóvenes y pandemia: Experiencias estudiantiles en Chubut. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, (15), 1-31.
- Ley de Educación Nacional 26.206 (2006), 27 de diciembre, Argentina.
- Lion, C., Schpetter, A. y Weber, V. (2021). Aprendizajes en tiempos de pandemia. Las voces estudiantiles como claves para repensar la enseñanza universitaria. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24(12), 36-48.
- Montes, N. y Tiramonti, G. (2009). *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial-Flacso.
- Müller, M. (2010). *Orientar para un mundo en transformación: los jóvenes entre la educación y el trabajo*. Bonum.
- OIT (2020). Los jóvenes y la pandemia del Covid-19: efectos en los empleos, la educación, los derechos y el bienestar mental. OIT. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_emp/documents/publication/wcms\\_753054.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_753054.pdf)
- Patierno, N., Ayala, K. A., Rochetti Yharour, M. C., De Lucca, V., Perín, G. C. y Lanzillotta, P. (2021). Trayectorias educativas y egresos en tiempos de pandemia. *Revista EXT*, (14), 1-14.
- Rauch, N. F. (2021). Educación e inserción laboral juvenil en Argentina ante la pandemia de Covid-19. *Perspectivas*, 6(12), 276-292.
- Reguillo Cruz, R. (2008). La condición juvenil en América Latina contemporánea: biografías incertidumbre y lugares [Ciclo de videoconferencias]. Observatorio Argentino de Violencias en las Escuelas.
- Romero, C. (2010). *La escuela secundaria entre el grito y el silencio. Las voces de los actores*. Noveduc.
- Saraví, G. (2009). *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*. Publicaciones de la Casa Chata.



- SEIE-ME. (2020). *Informe Preliminar Encuesta a Hogares. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por Covid-19*. Ministerio de Educación-Unicef. [argentina.gob.ar/sites/default/files/informepreliminar\\_hogares.pdf](https://argentina.gob.ar/sites/default/files/informepreliminar_hogares.pdf)
- Siede, I. (2021). *En busca del aula perdida: Familias y escuelas a partir de la pandemia*. Noveduc.
- Sosa, M. (2016). Incidencia de la formación técnica en la inserción laboral juvenil. Los Egresados ETP en el mercado de trabajo en general y en el sector de la construcción en particular en Argentina (2003-2014) [Tesis de Maestría]. Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*. Flacso-Manantial.
- Valle, A. (2022). *La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Recepción: 20/03/2024

Aceptación: 12/11/2024

