

# Artículos

## Jóvenes investigadores

80

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

## Trayectorias escolares atravesadas por la pandemia. Un análisis a partir de voces juveniles

*School Trajectories traversed by the Pandemic. An Analysis based on the Voices of Young People*

MARIA EUGENIA PINTO\*

FIIPsi-CONICET-UNC

### Resumen:

La pandemia se posiciona como un acontecimiento inédito que sacudió los escenarios escolares. Los diagnósticos iniciales ya marcaban una profundización de las desigualdades preexistentes, a la par de un desenganche de las juventudes de la escuela. Con la presencialidad restablecida, este trabajo se propone reconstruir, desde la óptica juvenil, las implicancias de estos procesos en las trayectorias escolares. Para ello, se analiza un corpus de entrevistas y talleres realizados con jóvenes de sexto año de una escuela secundaria de Córdoba a inicios de 2022. Los resultados presentan, en primer lugar, una caracterización del modo de hacer la escuela en pandemia implementado por las juventudes, y luego, las dificultades experimentadas para sostenerse en la escuela durante la vuelta a la presencialidad.

Los hallazgos construidos sitúan a la pandemia como un punto de viraje en las trayectorias escolares. Desde allí, a la hora de evitar el desenganche de las juventudes, las comunidades educativas se enfrentan al desafío de repensar la escuela. Frente a este escenario, los vínculos intergeneracionales se vislumbran como soportes, por lo tanto, afirmamos la relevancia de dicha dimensión en el diseño y planificación de los lineamientos destinados a acompañar el retorno a la presencialidad.

**Palabras clave:** Escuela secundaria- Jóvenes- Pandemia – Trayectorias escolares-Experiencia escolar

### Abstract:

*The pandemic is positioned as an unprecedented event that shook the scholarly scene. The initial diagnoses shows a deepening of the precedent inequalities and a disassociation of the youngsters from the school. With the return to the schools, this article's purpose is to restore, from youngsters' views, the consequence of this process in the school trajectories.*

*To that, it analyzed a group of interviews and workshops done with youngsters from the 6th year of a private secondary school of Cordoba, the first part of 2022. The results presents, firstly, a characterization about the ways of doing the school in a pandemic implemented by the youngsters, and then, the difficulties experienced to continue the school during the return to the face to face format.*

*The findings constructed situate the pandemic as an inflection point in the school trajectories. From there, when it comes to avoiding the disengagement of the youth from the school, the educational communities face the challenge of rethinking the school. Faced with this scenario, intergenerational relationships are seen as supports, for that, we affirm the relevance of this of this dimension in the design and planning of the guidelines intended to accompany the return to face-to-face.attendance.*

**Keywords:** Secondary School-Youngsters- Pandemic-School Trajectories-School Experience

Recibido el 10 de julio de 2022 | Aceptado el 29 de septiembre de 2022

Cita recomendada: Pinto, M.E. (2022) "Trayectorias escolares atravesadas por la pandemia. Un análisis a partir de voces juveniles", en *Propuesta Educativa*, 31 (58), pp. 80 - 92.

## Introducción

A más de dos años del inicio del primer período de confinamiento por COVID-19, la vuelta a las actividades, espacios y rutinas tuvo lugar. En relación a las instituciones educativas, se contemplan como uno de los escenarios que se vieron fuertemente interpelados por la pandemia. La excepcional situación sanitaria motivó el cierre de los establecimientos educativos inaugurando *un tiempo fuera de lo común* (Nuñez, 2020). A la par de un imperativo de continuidad, sin mediar procesos de planificación, la escuela rápidamente se trasladó a la virtualidad y se derrumbaron dos de sus pilares fundamentales: la arquitectura y el calendario escolar, lo que produjo una fuerte desestabilización de su forma y del lugar estructurante que asumía en la vida social (Yuni y Urbano, 2020; di Napoli *et al.*, 2021).

Se entiende que estos sucesos no fueron transitados sin consecuencias. Por el contrario, ya los diagnósticos iniciales referían a una profundización y visibilización de las desigualdades preexistentes y transversales al sistema educativo (Dussel, 2020). En esa línea, en el marco de indagaciones anteriores (García Bastan *et al.*, 2022), durante 2021 realizamos una serie de entrevistas a estudiantes de una escuela secundaria de Córdoba, las cuales nos permitieron construir una aproximación diagnóstica sobre sus experiencias en pandemia. En sintonía con lo que planteaban los resultados de una de las primeras encuestas nacionales (Ministerio de Educación de la Nación, 2020a) las y los jóvenes del estudio referían frecuentemente a episodios de desconexión o contactos intermitentes con la escuela. Entre las causas esgrimidas aparecían, por un lado, las dificultades de conectividad y acceso a dispositivos, en un contexto nacional donde un 30% de la población no contaba con acceso fijo a internet y donde el celular era el principal dispositivo para sostener la vinculación con la escuela (Ministerio de Educación de la Nación, 2020a; Nuñez *et al.*, 2021). Al mismo tiempo, estas dificultades se concentraban en los sectores vulnerabilizados del territorio nacional (CEPAL, 2020), configurando un mapa de desigualdades que se materializaba en los contextos educativos tanto en las respuestas provinciales, escolares y docentes sostenidas como en las posibilidades de acceso a esas respuestas (Nuñez, 2020).

Por otro lado, la incompatibilidad entre los tiempos escolares y los requeridos por actividades laborales y de cuidados, aparecía como otra de las causas del desenganche entre quienes participaron de las entrevistas. Las estadísticas nacionales mostraban un 60% de hogares con reducción de ingresos a partir de la pandemia (UNICEF, 2021), lo que motivaba un crecimiento de la salida de jóvenes al mercado laboral, como también una mayor asunción de tareas de cuidado. Particularmente en la ciudad de Córdoba, a inicios del confinamiento, se estipulaba un 35% de población juvenil realizando trabajo remunerado (Andrada *et al.*, 2020).

Por último, los y las jóvenes que entrevistamos asociaron sus desvinculaciones a una sensación de no aprender nada desde coordenadas virtuales, lo que adquiere sentido al relacionarlo con las preocupaciones de los equipos educadores analizadas en distintos estudios nacionales (Meo y Dabenigno, 2021; Ministerio de Educación de la Nación, 2020b), donde en lugar de los aprendizajes el protagonismo se lo llevaba la deserción escolar y la ausencia de dispositivos y conectividad.

En este escenario en el cual estas juventudes transitaron las etapas de confinamiento, la clausura del edificio escolar agudizaba los malestares experimentados al imposibilitar las instancias de encuentro y los momentos de ocio y recreación. Esto permite comprender, el predominio entre quienes entrevistamos de una expresión de deseo por volver a la

presencialidad, principalmente para recuperar la dimensión de la sociabilidad y socialización intergeneracional que se juega en la escuela, pero también el vínculo pedagógico que se teje en la clase presencial (di Napoli *et al.*, 2022).

Con las escuelas nuevamente abiertas, su deseo se hizo realidad, sin embargo, se entiende que sostener la escolaridad desde las claves impuestas por la pandemia implica consecuencias. En función de los antecedentes citados, partimos de la hipótesis de que la vuelta a la presencialidad podría convertirse en una instancia en la que el sostenimiento de las juventudes en la escuela se viera interpelado. Entendemos entonces que, a la hora de garantizar la accesibilidad educativa, se requiere de lineamientos que acompañen el retorno, los cuales, desde un paradigma relacional de la accesibilidad (Comes *et al.*, 2007), deben contemplar especialmente las miradas, experiencias y significaciones de su población destinataria.

Por ello, en esta oportunidad, desde un estudio de caso, trabajamos con los materiales contruidos a partir de entrevistas y talleres realizados con estudiantes de una escuela secundaria emplazada en un barrio marginalizado de Córdoba capital. Los resultados que se presentan a continuación, devienen de una línea de indagación preocupada por el sostenimiento de las trayectorias escolares de jóvenes cordobeses de sectores populares, que asisten a escuelas de formato tradicional. Desde ese marco, en este trabajo nos proponemos indagar las implicancias de la pandemia en sus trayectorias escolares, específicamente, nos focalizamos en analizar las estrategias implementadas para dar continuidad a su escolaridad en pandemia y su vinculación con una serie de dificultades que identifican en la vuelta a la presencialidad.

En esta línea, haremos hincapié en el lugar de soporte que asume la materialidad escolar para el sostenimiento de las trayectorias. Desde allí, entenderemos a la materialidad escolar como ese tiempo y espacio delimitado que habilita y dispone la escuela para aprender, pero también para experimentar la condición juvenil (di Napoli *et al.*, 2021). Esa materialización y espacialización del tiempo que suspende el desigual orden económico y social, y con ello les permite a los y las estudiantes separarse de aquellas necesidades y rutinas que atraviesan sus cotidianidades extraescolares (Masschelein y Simons, 2014). Al mismo tiempo, su lugar de soporte, lo retomamos a partir de los aportes de la sociología de la individuación de Danilo Martuccelli (2010) quien los presenta como aquellos elementos, legítimos o ilegítimos, conscientes o inconscientes, que le permiten al individuo soportar la existencia. Por lo tanto, como demuestran nuestros resultados, cuando uno de ellos cambia, se transforma o desaparece, el mundo de ese individuo se trastoca profundamente.

Finalmente, nuestros hallazgos señalan el lugar de punto de viraje que asume la pandemia en las trayectorias escolares, y el consecuente desafío al que se enfrentan las comunidades educativas de repensar la escuela para evitar la profundización de las desigualdades, y como consecuencia el desenganche de las juventudes. Asimismo, observamos a los vínculos intergeneracionales como soporte frente a este escenario y resaltamos lo imprescindible de dicha dimensión a la hora de diseñar y planificar los lineamientos destinados a acompañar el retorno a la presencialidad.

## Metodología

En el marco de un paradigma interpretativo en Ciencias Sociales buscamos comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva

de quienes participan (Vasilachis, 2007). Desde un diseño flexible y de caso, trabajamos con los materiales construidos a partir de ocho entrevistas individuales y cuatro talleres realizados entre mayo y julio del 2022, los cuales analizamos posteriormente siguiendo los lineamientos de la *Grounded Theory* (Glaser y Strauss, 1967). La selección de quienes participaron se realizó siguiendo dos criterios principales, se priorizó el trabajo con estudiantes de sexto año, dada su amplia trayectoria escolar, y se garantizó la participación de jóvenes de las cuatro orientaciones de la escuela. Se realizaron dos entrevistas individuales y un taller por curso, participando aproximadamente cien jóvenes en total.

La institución educativa en cuestión, fue seleccionada siguiendo un criterio muestral de *casos críticos* (Miles y Huberman, 1994). Al mismo tiempo, su elección fue priorizada, dado su lugar de emplazamiento y el de residencia de la población juvenil que recibe. Es una escuela secundaria privada gestionada como asociación civil emplazada en el sureste de Córdoba Capital. Su trayectoria inicia hace más de sesenta años, a partir del proyecto de un grupo de vecinas/os del barrio de fundar un centro educativo de enseñanza secundaria laica. A la fecha, la escuela aloja cerca de 1200 estudiantes y 250 docentes. Quienes asisten allí abonan mensualmente una cuota, de las más económicas de la ciudad, aunque un alto porcentaje se encuentra becado completa o parcialmente. Su población proviene principalmente de sectores populares de distintas áreas de la ciudad que, como observamos en los diálogos con el estudiantado, llegan a la institución generalmente en busca de una mayor calidad educativa de la percibida en los establecimientos de gestión pública, por su carácter laico o por experiencias familiares anteriores.

Al inicio de la pandemia, la institución ya contaba con la incorporación de algunas tecnologías (salas de informática, televisores en las aulas y WiFi). Igualmente, el escenario de virtualización implicó la utilización de herramientas novedosas, que muchas veces entraban en conflicto con las condiciones materiales, la conectividad y los conocimientos del estudiantado. Esto motivó algunas de las apuestas institucionales implementadas para garantizar la continuidad escolar, como la realización y entrega de cuadernillos, el préstamo de computadoras de la escuela o la gestión de becas de conectividad. Sin embargo, como muestran nuestros resultados, más allá de la efectividad de estas estrategias, la pandemia inevitablemente hizo tambalear las experiencias escolares juveniles.

## Resultados

### *Hacer la escuela virtual: la construcción de un oficio estudiantil de emergencia*

Efectivamente, la virtualización de la escuela motivada por la crisis sociosanitaria, implicó una dislocación de los escenarios cotidianos de lo escolar que hizo estallar los modos tradicionales de hacer la escuela. Frente a ese escenario, las y los jóvenes debieron construir e implementar un nuevo modo de transitar la escolaridad acorde a los inéditos marcos, exigencias y condiciones que la virtualidad imprimía. El carácter de transitoriedad de sus respuestas, así como el contexto de urgencia y novedad en el que se sucedían, permite agruparlas en el marco de lo que aquí denominaremos un *oficio estudiantil de emergencia*.

En las líneas siguientes recuperamos tres características de ese oficio recurrentes entre quienes sostuvieron algún tipo de vínculo con la escuela. La primera de ellas la denominamos, siguiendo una referencia juvenil: *hacer un aprendizaje tonto*, e implica la resolu-

ción de actividades, trabajos y evaluaciones a partir de ciertas estrategias que priorizan la acreditación sin grandes involucramientos en su realización:

*Es como hacer un aprendizaje tonto porque en la cuarentena no estudias nada, la mitad de los trabajos eran pasados, las pruebas eran copiadas, prácticamente la mayoría llegó acá de suerte. (Celeste)*

*A lo último, cuando tenían que cerrar la tercera nota, yo debía un montón de trabajos y los tenía que entregar, ponían una fecha sino te la llevabas, y yo mandé un montón de trabajos hacer, porque eran un montón y tan largos que no podía con todas las materias, y bueno así aprobé cuarto y pasé a quinto, más que todo por la virtualidad porque no entendía nada. (Rosario)*

La reorganización de la arquitectura escolar habilitó la emergencia y el crecimiento de ciertas estrategias donde el involucramiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje quedaba opacado frente a las exigencias de acreditación. Así, los trabajos y evaluaciones individuales se volvieron colectivos, la copia asumió mayor protagonismo y los intercambios económicos comenzaron a desplegarse:

*E1: yo por ejemplo los últimos trabajos los compraba, porque ni ganas de hacerlo*

*En: ¿cómo los comprabas?*

*E1: 50 pesos cinco trabajos. Copiabas, pegabas y le cambiabas el nombre*

*En: ¿A un compañero se lo compraban?*

*E1: A ella (señala) sí*

*E2: Literalmente compré mi título de 4° y 5° año. (Taller)*

Como expresan los testimonios juveniles, resolver las exigencias escolares de esta manera garantizaba la continuidad en términos de acreditación, pero imprimía un sello de ajenuidad a los logros educativos alcanzados. Igualmente, la emergencia de estas estrategias requiere de una mirada compleja que contemple otras dimensiones que atravesaban la experiencia escolar en virtualidad. En esta línea, los testimonios juveniles, visibilizan las dificultades experimentadas para comprender los contenidos y actividades, principalmente por cuestiones de conectividad y dispositivos, o por la falta de clases y explicaciones. Esta última justificación, motiva una sensación de soledad para la resolución de las actividades requeridas, la cual pareciera devenir de la distancia percibida entre los acompañamientos docentes presenciales y los virtuales:

*Si podía terminar de leer las 44 páginas del celular sin que se me cayeran los ojos, la terminaba y hacía las actividades. Nunca me costó mucho el colegio, pero no tener una clase a dónde te expliquen el tema fue durísimo. (Tatiana)*

*No podía entrar a las clases, se me complicaba sobre todo con el tema de internet y eso me afectó mucho en el estudio, en el no aprender bien [...]A veces no te explicaban bien los profesores o a veces no tenías un pizarrón para ver, era charla y no era lo mismo, en cambio la presencialidad sí tenías el pizarrón, te explicaban, estaban al lado tuyo. (Violeta)*

Al mismo tiempo, desde una mirada psicosocial, nos interesa destacar el padecimiento subjetivo que refieren haber experimentado en este tiempo, el cual, desde nuestra óp-

tica, podría aportar otra arista para pensar el predominio de este modo de resolver las actividades presentado por las y los jóvenes:

*Me agarró una etapa un poco depresiva. A veces me daba cuenta que lo único que hacía era estar acostada, eso también, caer en que estaba acostada todo el día con el celular, a veces ni comía, a veces ya ni me bañaba, como cero interés por continuar con mi vida.*  
(Tatiana)

El *hacer un aprendizaje tonto* entonces, puede ser entendido como una solución de compromiso frente a las dificultades de conectividad y dispositivos, y los inconvenientes para comprender y resolver los contenidos y actividades, en un contexto donde el padecimiento subjetivo inundaba la cotidianeidad de gran cantidad de jóvenes. Desde allí, en principio se podría afirmar que, en un contexto de emergencia, la dimensión del aprendizaje y el involucramiento de las juventudes en esos procesos parecerían quedar relegados frente a la acreditación como mecanismo que garantiza la continuidad escolar<sup>1</sup>.

Otra de las características de este oficio deviene del modo de “asistir” a clases, el cual llamamos *presencia ausente*, es decir, el estar en clase no clausuraba la posibilidad de realizar otras actividades a la par. Esto no es una novedad introducida por la pandemia, sobre todo si se tiene en cuenta la irrupción de los celulares en las aulas del siglo XXI y las dificultades, discusiones y desafíos que genera (di Napoli e Iglesias, 2021). Sin embargo, la *domiciliación* de la escuela (Dussel, 2020) profundizaba las dificultades para sostener la separación entre el tiempo de la escuela y el tiempo social que la materialidad escolar habilitaba (Yuni y Urbano, 2020). Así, la escuela en casa posibilitaba la convivencia de la clase con mayor cantidad de “escapes”, frente a los cuales generalmente perdía la batalla:

*En clase virtual poco, yo creo que un 80% estas en otra cosa, porque la tenés ahí pero no significa que estés en la clase.* (Pedro)

*Porque tenés más tentación en tu casa que venir al colegio. En tu casa decís, me puedo quedar acostado, ver tele, jugar a la play, estar con el celular, dormir.* (Taller)

Este modo de “estar-no estar” en clase colisionaba con los objetivos de la misma. Para algunas/os, la clase en pandemia se convertía en un tiempo en el cual podían garantizar presencia desde la ausencia. Asimismo, en casos como el citado a continuación, la posibilidad de asistencia se veía clausurada, dada la imposibilidad de la escuela virtual de emular el lugar de suspensión que la materialidad escolar garantiza de aquellas tareas, necesidades, o problemáticas con las cuales la escuela compite en las cotidianidades juveniles (Masschelein y Simons, 2014):

*Era complicado, por ahí eran en horarios más tarde y uno estaba haciendo otras cosas. A mí me pasaba que tenía que estar ayudando a mi mamá y como que se complicaba.*  
(Taller)

Por lo tanto, se puede afirmar que, frente a la ausencia de la materialidad escolar la posibilidad de una clase de convertirse en una herramienta de aprendizaje se ve ampliamente disminuida. Así, durante la pandemia este modo de habitar las aulas virtuales se volvió protagonista, permitiendo garantizar la continuidad escolar desde presencias ausentes.

Finalmente, se recupera una tercera característica del oficio de emergencia, la cual nombramos, retomando una expresión juvenil, “*manejar mis tiempos*”. El contexto exigió para las juventudes la puesta en marcha de estrategias de organización inusitadas, los marcos

temporales y espaciales que la escuela ofrecía como incuestionables se diluían y los únicos límites disponibles eran los que cada quien construía para sí:

*Me costó el hecho de estar en mi casa y tener que manejar yo mis horarios, si yo quería me levantaba y hacia las clases, y era mi tiempo hacer la tarea, en cambio cuando estas acá, venís las siete horas y sabes que en las siete horas vas a hacer algo.* (Valeria)

El lugar de ordenador vital que asume la escuela en las vidas juveniles, tanto en términos biográficos como de rutina no es novedad (Dussel *et al.*, 2007; Nuñez y Litichever, 2016). Sin embargo, la pandemia permitió vislumbrar a la materialidad escolar como condición de posibilidad para que asuma esta función.

Con la clausura de los establecimientos educativos, la autorregulación y la autonomía se volvieron una condición necesaria para sostener la vida escolar (di Napoli *et al.*, 2021). Quienes no lograban ejercitarlas se enfrentaban a un posible obstáculo que acrecentaba los riesgos de desenganche con la escuela:

*Posponía lo máximo que podía las actividades que tenía que hacer y cuando me daba cuenta tenía 15 tareas para entregar el día de ayer y yo cero ganas de seguir con nada.* (Tatiana)

A lo largo de este apartado, desarrollamos una serie de características que asume el oficio estudiantil de emergencia. En términos de continuidad, entendemos que efectivamente operó como soporte al permitirles sortear el obstáculo que implicó la pandemia para sostener su escolaridad. Sin embargo, el escaso involucramiento con las distintas actividades escolares que lo transversaliza, da cuenta del vínculo lábil que unía a las juventudes con la escuela. Para gran cantidad de estudiantes, el momento de pandemia fue equiparable a la suspensión de un año escolar:

*Ese año de pandemia es como que ese año no fuiste al colegio. hay algunos que sí, que estudiaron en la virtual y siguieron igual, pero para mí no.* (Uriel)

En esta línea, las consecuencias comienzan a vislumbrarse en la vuelta a la presencialidad, donde el oficio de emergencia comienza a mostrarse insuficiente para responder a los requerimientos de la presencialidad y nuevamente el sostenimiento de las juventudes en la escuela parece tambalear.

*Un oficio que deja huellas: nuevas y viejas dificultades en los modos de "(re)hacer escuela"*

Luego de dos años, la postergada presencialidad plena en las escuelas se efectivizó, sin embargo, el retorno a esta modalidad no transcurrió sin inconvenientes. Las y los jóvenes con los que trabajamos, enumeraron una serie de dificultades que experimentan en la vuelta a la presencialidad para sostener su escolaridad, principalmente leídas como consecuencia del modo de "hacer la escuela" en pandemia.

Producto del análisis, organizamos los diferentes inconvenientes mencionados en tres categorías. Sin embargo, entendemos que en la cotidianeidad escolar se encuentran entrelazadas. Por un lado, identificamos una serie de dificultades que se desprenden de la *necesidad de reconstruir un oficio de estudiante presencial*, luego reunimos aquellas que devienen de las *distancias entre los aprendizajes reales y los esperados*, y por último, agrupamos las menciones en torno a *los nuevos/viejos conflictos intergeneracionales*.

En el primer grupo, incluimos los distintos inconvenientes que se despliegan a la hora

de retomar aquellas rutinas escolares que sostenían con anterioridad a la pandemia. El oficio estudiantil de emergencia comienza a mostrarse insuficiente para cumplir con las exigencias de la presencialidad, requiriendo de las juventudes una reconstrucción de aquellas estrategias que les permitían transitar la escolaridad pre-pandemia. Sin embargo, se encuentran con la imposibilidad de restablecerlas y de desandar aquellas asumidas en pandemia:

*Me cuesta hacer los trabajos en casa, literalmente todos los trabajos que he hecho, los he hecho acá en el colegio [...] no puedo sacar la carpeta en casa es como que no me dan ganas, o cuando lo voy a hacer digo "Ah no lo hago después". (Celeste)*

*Me volví vaga digamos, me cuesta mucho sentarme y ponerme a estudiar. (Violeta)*

Estas dificultades relatadas se vuelven comprensibles si se retoman los modos de sostener la escolaridad desarrollados en el apartado anterior. Ya hace varios años Kessler (2007) presentaba la categoría de escolaridades de *baja intensidad* para referirse a aquellas/os jóvenes que continuaban asistiendo más o menos frecuentemente a la escuela, pero realizando muy pocas actividades escolares. Este modo de sostener la escolaridad que plantea el autor resuena con las experiencias en pandemia de las y los jóvenes de nuestro estudio, sin embargo, en este caso aparecen como experiencias novedosas en trayectorias escolares de "alta intensidad". Esto permite comprender no solo las dificultades para retomar las estrategias, sino también para volver a asignar un lugar protagónico a esa escuela que, como plantea Uriel, parece asumir un lugar subordinado en las vidas juveniles:

*Ahora este año estoy muy tranquilo y como que no estoy enfocado en el colegio mucho, así que tengo que pensar un poco porque si no... (Uriel)*

En esta línea, la experiencia pandémica motivó entre estudiantes ciertos interrogantes y reflexiones acerca del formato y el para qué de la escuela, donde se observa una percepción que parecería reeditar lo que hace décadas fuera conceptualizado como sinsentido del hacer y el estar allí (Saraví, 2009).

*Ariana: Estamos en un lugar que no nos gusta, donde vemos cosas que tampoco nos gustan y es como...*

*Victoria: Con gente que no queremos de la escuela*

*Esteban: No nos ayuda para salir tipo el día de mañana cuando salgamos a saber vivir. (Taller)*

Sin embargo, incluso con las dificultades señaladas, se observa en sus relatos una preocupación por el desempeño y por revertir la aparición de una serie de acontecimientos inéditos en sus trayectorias:

*Desde que ingrese en este colegio nunca me lleve materias, siempre fui como me decían la comelibros, pero bueno después de la pandemia me costó mucho y ahora también me está costando un montón. (Violeta)*

*Yo nunca me lleve ninguna materia y en cuarto que fue el año que estuvimos en pandemia, me estuve por llevar Matemática y SIC, y los profes bueno, en febrero me fue mal y después pusieron una nueva fecha en marzo y ahí saqué las dos, o sea para mí fue un relivio porque de nunca llevarme nada me sentí re mal y en mi casa también. (Valeria)*



En este sentido, entendemos que el descontento expresado respecto a algunas características de la escuela, así como el lugar subordinado que estaría ocupando en algunas trayectorias, no remiten estrictamente a un sinsentido del hacer y estar allí, sino a instancias propias de un proceso de “reenganche” con la escuela, luego de una extensa y disruptiva virtualidad, donde para algunos/as jóvenes, el vínculo con la escuela se vió tensionado. Al mismo tiempo, entendemos que el estudiantado que vuelve a la escuela no es el mismo que aquel que lo hacía con antelación al confinamiento, y lo mismo sucede con sus trayectorias. Todo esto nos permite afirmar que, bajo estas coordenadas de retorno a la presencialidad, el acompañamiento a los procesos de “reenganche” con la escuela asume especial relevancia.

En cuanto al segundo grupo de dificultades, el que llamamos *desencuentros entre los aprendizajes reales y los esperados*, la totalidad de estudiantes que participaron acuerda que durante la pandemia no se lograron garantizar los aprendizajes previstos en la currícula. Nuevamente, las consecuencias de este periodo se vislumbran crudamente en la vuelta a la presencialidad, donde las prácticas educativas parecen operar tácitamente sobre la base de ciertos contenidos supuestamente adquiridos, aunque efectivamente ausentes:

*Empezamos con los primeros trabajos y nos exigen un montón de cosas que no vimos. Hay una materia en especial que la mitad del año nos fue mal a todos, pero porque había cosas que no las tuvimos en cuarto y en quinto, y es como que el profe se enoja con nosotros por no saberlo. (Taller)*

En las voces juveniles se advierte un reclamo referido al lugar relegado de los aprendizajes durante la pandemia, como propone Tatiana perciben que *“a nivel educativo estamos muy atrasados”*, aquí la responsabilidad la atribuyen exclusivamente a la oferta institucional y no se avizoran cuestionamientos en torno a los modos de resolver las actividades implementados en la pandemia. Al mismo tiempo, entendemos que las discusiones acerca del incumplimiento de las currículas circulaban en la escuela con anterioridad a la pandemia. Sin embargo, luego de escolaridades pandémicas estructuradas a partir de lineamientos centrados en la priorización de núcleos de aprendizaje (Ministerio de Educación de la Nación, 2020a), esta situación podría verse profundizada. En este contexto, alcanzar los contenidos estipulados por la currícula se vuelve un desafío, sobre todo frente a aulas donde conviven el imperativo de continuidad y la necesidad de saldar los resabios de la pandemia.

Finalmente, el último grupo de dificultades lo denominamos *nuevos/viejos conflictos intergeneracionales*. Desde la óptica juvenil, el nudo de las conflictividades devendría de la imposibilidad de sus docentes para comprender las implicancias que tuvo la pandemia en su escolaridad:

*En: ¿Qué sería “que nos entiendan y se pongan en el lugar nuestro”?*

*E: Como por ejemplo que acabamos de salir de una pandemia de dos años, que no aprendimos nada y se piensan que nosotros, no sé, hacemos magia. (Taller)*

Las y los jóvenes demandan otros tiempos, modalidades y exigencias acordes a un escenario post-pandémico, por el contrario, consideran que las propuestas docentes del retorno a la presencialidad se sostienen desde un imperativo de continuidad simulando que *“aquí no ha pasado nada”*.

Igualmente, también circulan referencias en torno a experiencias de acompañamiento, escucha y comprensión, fuertemente valoradas por el estudiantado:

*En: ¿cómo son esos profes?*

*E1: te escuchan*

*E2: Saben tratar a las personas, a un alumno como es*

*E3: Por ejemplo, una vez a ella la vio triste y le preguntó “¿qué te pasa?” y no lo hace cualquier profe*

*E1: Le importa mucho cómo nos sentimos. (Taller)*

*Los profes están dando un montón de oportunidades, yo recién vengo de hablar con la directora por lo de la tercera materia, porque hace rato me está esperando con los trabajos, y le dije “no los pude hacer” y no los hago, y ella me dice “no, yo te voy a esperar para mañana, sé que vos podés” y te incentivan. (Rosario)*

Igualmente, entendemos que la relevancia de este tipo de vínculos en las experiencias escolares no es un emergente de la pandemia<sup>2</sup>, sin embargo, nos interesa remarcar en estas coordenadas su potencia en el acompañamiento de los procesos de “reenganche” escolar.

En síntesis, la recapitulación de estas dificultades nos permite afirmar que, en un contexto atravesado por las resonancias de la pandemia y el despliegue de procesos de “reenganche” con la escolaridad, se vislumbran nuevos y viejos obstáculos para el sostenimiento de las trayectorias escolares. Frente a este escenario, los vínculos intergeneracionales se consolidan como posibles soportes, lo que aporta un elemento fundamental a la hora de diseñar y planificar lineamientos focalizados en el retorno a la presencialidad.

## Conclusiones

A lo largo de este trabajo recuperamos las miradas juveniles sobre las implicancias de la pandemia en sus trayectorias escolares. En primer lugar, desarrollamos tres características del modo de hacer la escuela durante la virtualidad: *hacer un aprendizaje tonto, presencias ausentes, y manejar mis tiempos*. Dado el carácter de urgencia, novedad y transitoriedad de las mismas las agrupamos bajo la categoría de *oficio estudiantil de emergencia*. Entendemos que, en clave de continuidad, este oficio efectivamente operó como soporte de estas trayectorias. Sin embargo, el escaso involucramiento con las distintas actividades escolares que lo transversaliza, lo vuelve equiparable, para muchos/as, a la suspensión de un año escolar, e imprime sensaciones de ajenidad sobre los logros educativos (no) alcanzados. Esto permite reafirmar, al menos en las condiciones actuales, la imprescindibilidad de la materialidad escolar tanto para que los procesos educativos tengan lugar, como para que la escuela potencie su lugar de soporte de las trayectorias.

En segundo lugar, avanzamos en vislumbrar las consecuencias de este oficio en sus itinerarios escolares en un contexto de presencialidad plena. Se organizaron las referencias juveniles en tres categorías: *dificultades para reconstruir un oficio de estudiante presencial, distancias entre los aprendizajes reales y los esperados, y nuevos/viejos conflictos intergeneracionales*. Los dos primeros conjuntos de dificultades, dan cuenta de la necesidad de intervenciones que acompañen a las juventudes en la reconstrucción de herramientas que les permitan transitar la escuela presencial, y saldar las deudas de aquellos contenidos

no alcanzados. En ese sentido entendemos que los acompañamientos personalizados (Nobile, 2011) adquieren especial relevancia. En cuanto a las relaciones intergeneracionales, se entiende que las coordenadas conflictivas que las atraviesan requieren de la incorporación de otras dimensiones. Por un lado, el agotamiento y malestar docente acarreado de la situación de pandemia, a la par de una agudización de los procesos de precariedad laboral (García Bastan *et al.*, 2021; Meo y Dabenigno, 2021) y por otro, la profundización del papel de improvisadores obligados de herramientas que asumen las y los docentes cotidianamente (Tenti Fanfani, 2010), frente a una población estudiantil de características inéditas habitando las aulas. En esta línea, consideramos que los nuevos/viejos conflictos intergeneracionales relatados, requieren ser contextualizados en un escenario de vuelta a la presencialidad que aloja los resabios de la pandemia para ambos claustros, en el que conviven dos procesos de reconstrucción a la par: el oficio estudiante y el oficio docente.

Analizar el oficio estudiantil de emergencia y sus consecuencias permite afirmar el lugar de punto de viraje que asume la pandemia en las trayectorias escolares, inaugurando nuevos acontecimientos, desafíos, conflictos y obstáculos en la población escolar para sostener su escolaridad. Desde allí, se considera que no es posible volver a la escuela tal como la conocíamos, por el contrario, las coordenadas de la post pandemia interpelan a los escenarios educativos a repensarla. Una escuela acorde a las demandas, necesidades y exigencias de la población juvenil que la habita, se vuelve un imperativo del retorno a la presencialidad, sobre todo, si se apela a evitar la profundización de desigualdades y como consecuencia el desenganche de las juventudes.

Frente a este enclave, nuestros resultados posicionan a los vínculos intergeneracionales como posibles soportes de las trayectorias. Por lo tanto, entendemos que, en los procesos de diseño y planificación de lineamientos destinados a regular el funcionamiento de las escuelas de formato tradicional, especialmente aquellos destinados a acompañar el retorno a la presencialidad, la dimensión intergeneracional asume especial relevancia. La post pandemia marca un tiempo de reinención, en el cual la escuela debe renovar su compromiso político de garante del derecho a la educación. Ello requiere enfrentarse a una pregunta clave: ¿Qué escuela convoca a las juventudes?

## Bibliografía

- Andrada, S., Arevalo, L. y Gonzales, C. (2020) *Las reconfiguraciones de lo juvenil en un contexto de aislamiento y (otras) restricciones sociales preexistentes*. Córdoba. Disponible en: <https://elaboraciones.sociales.unc.edu.ar/las-reconfiguraciones-de-lo-juvenil-en-un-contexto-de-aislamiento-y-otras-restricciones-sociales-preexistentes/>.
- Briscioli, B. (2015) 'Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares', *Propuesta Educativa*, 1(44), pp. 148–151.
- CEPAL (2020) *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Santiago, Chile: CEPAL, UNESCO. Disponible en: <https://hdl.handle.net/11362/45904>.
- Comes, Y., Solitario, R., Garbaus, P., Mauro, M. y Czerniecki, S. (2007) "El concepto de accesibilidad: la perspectiva relacional entre población y servicios", *Anuario de Investigaciones*, 14, pp. 201–209.
- di Napoli, P.N., Gogliano, A.M. y Bardin, I. (2022) "Extrañar la presencialidad y acostumbrarse a la virtualidad de la escuela secundaria en Argentina. Sentires de jóvenes estudiantes en contexto de pandemia", *Praxis*

- Educativa*, 26(1), pp. 1–25. Disponible en: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260112>.
- di Napoli, P., Iglesias, A., Silva, V., y Levy, N. (2021) “Reflexiones en tiempos pandémicos. La materialidad de la escuela frente a la virtualidad”, *Espacios de crítica producción*, (55), pp. 334–348.
  - di Napoli, P.N. e Iglesias, A. (2021) “¿Con los celulares en las aulas! Un desafío para la convivencia en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(3), pp. 11–44. Disponible en : <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.3.407>.
  - Dussel, I. (2020) “La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados”, *Praxis Educativa*, 15, pp. 1–16. Disponible en: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.16482.090>.
  - Dussel, I., Brito, A. y Nuñez, P. (2007) *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
  - Garcia Bastan, G., D’ Aloisio, F., Arce Castello, V., Pinto, M.E. y Arias, L.A. (2021) “Hacer escuela en pandemia: desigualdades, malestares y reinventaciones”, en *Singularidades en común. Juventudes, instituciones y derechos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo, pp. 115–150. Disponible en: <https://www.teseopress.com/singularidadesencomun/>
  - Garcia Bastan, G., Pinto, M.E. y Paulin, H. (2022) “Entre el imperativo de continuar y el riesgo de excluir: miradas juveniles acerca del acompañamiento a sus trayectorias escolares en pandemia”, 26(2), pp. 1–23. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260215>.
  - Glaser, B. y Strauss, A. (1967) *The discovery of the grounded theory. Strategies of qualitative research*. Nueva York: Routledge.
  - Kessler, G. (2007) “La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), pp. 283–303.
  - Masschelein, J. y Simons, M. (2014) *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Davila.
  - Meo, A.I. y Dabenigno, V. (2021) ‘Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones’, *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), p. 103. Disponible en: <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18221>.
  - Miles, M. y Huberman, M. (1994) *Qualitative Data Analyse*. Sage.
  - Martuccelli, D. (2010) “La Sociología en los tiempos del Individuo. Entrevista a Danilo Martuccelli”, *Doble vínculo*, 1(1).
  - Ministerio de Educación de la Nación (2020a) *Informe Preliminar Encuesta a Hogares. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19*. Buenos Aires. Disponible en: [www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe\\_preliminar\\_encuesta\\_a\\_hogares.pdf](http://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_hogares.pdf)
  - Ministerio de Educación de la Nación (2020b) *Informe Preliminar Encuesta a Docentes Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19*. Buenos Aires. Disponible en: [www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe\\_preliminar\\_encuesta\\_a\\_docentes\\_enpcp.pdf](http://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_docentes_enpcp.pdf)
  - Nobile, M. (2011) “Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos”, en *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: Homo Sapiens, pp. 179–204.
  - Nobile, M. (2016) ‘Los egresados de las Escuelas de Reingreso: sobre los soportes mínimos para aprovechar una política de reinserción educativa’, *Espacios en blanco*, 1(26), pp. 187–210.
  - Nuñez, P. (2020) “Un tiempo escolar fuera de lo común” en *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE, pp. 157–187.
  - Nuñez, P. y Litichever, L. (2016) “Ser joven en la escuela: Temporalidades y sentidos de la experiencia escolar en la Argentina”, *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 15(2), pp. 90–101. Disponible en: <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue2-fulltext-854>.
  - Nuñez, P., Seca, V. y Arce Castello, V. (2021) *Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina. La experiencia de adolescentes y jóvenes en la Argentina*. Santiago, Chile: CEPAL. Disponible en: <https://hdl.handle.net/11362/46818>.

- Saraví, G.A. (2009) "Juventud y sentidos de pertenencia en América Latina: Causas y riesgos de la fragmentación social", *Revista de la CEPAL*, (98), pp. 47–65. Disponible en: <https://doi.org/10.18356/b100ef11-es>.
- Tenti Fanfani, E. (2010) "Las particularidades del oficio de enseñar", *El monitor de la educación*, 25, pp. 30–34.
- Terigi, F. (2008) 'Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles', *Praxis Educativa*, 1(29), pp. 63–71.
- UNICEF (2021) *Estudio sobre los efectos en la salud mental de niñas, niños y adolescentes por COVID-19*. Buenos Aires. Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/publicaciones-y-datos/Efectos-salud-mental-ninias-ninios-adolescentes-COVID19>.
- Vasilachis, I. (2007) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Yuni, J.A. y Urbano, C.A. (2020) 'Notas para cartografiar la alteración de la experiencia escolar en tiempos pandémicos', *Nuevas Propuestas*, 39 (25), pp. 109–119.

## Notas

- 1 Entendemos a la continuidad como la "continuidad del vínculo de los y las estudiantes con las escuelas y los aprendizajes" (Ministerio de Educación, 2020b: 9). Sin embargo, no desconocemos que existen otras dimensiones de la continuidad de la escolaridad que exceden los aprendizajes.
- 2 Numerosos trabajos vienen demostrando lo fundamental de esta dimensión en los procesos de acompañamiento a las trayectorias. Particularmente, aquellos focalizados en formatos escolares alternativos (Terigi, 2008; Briscioli, 2015; Nobile, 2016) donde la personalización de los vínculos resulta un pilar estructurante.



\* María Eugenia Pinto es Licenciada y Profesora en Psicología, Universidad Nacional de Córdoba; Becaria doctoral en Psicología, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones Psicológicas (IIPsi) CONICET-UNC, Argentina. E-mail: [mariaeugeniapinto@mi.unc.edu.ar](mailto:mariaeugeniapinto@mi.unc.edu.ar)