

# “Desarmar la “continuidad pedagógica””: estrategias de estudiantes y docentes de escuelas secundarias públicas en la ciudad de Villa María (Córdoba, Argentina) en tiempos de COVID-19.

*Daiana Monti\**

---

## Resumen

El objetivo del presente artículo es conocer los diversos modos en que se desplegó la “continuidad pedagógica” en escuelas públicas de educación media de la ciudad de Villa María (Córdoba). Lejos de considerar a las políticas de educación en tiempos de COVID-19 como algo homogéneo, pretendo interrogarlas bajo la lupa de la cotidianeidad, temporalidad y territorialidad de un grupo de jóvenes de clases populares y sus docentes.

---

\* Daiana Monti es Licenciada en Sociología (UNVM) y Especialista en Políticas Públicas para la Igualdad en América Latina (CLACSO). Es becaria doctoral de CCONFINES-CO-NICET y cursa el doctorado en Ciencias Antropológicas (UNC). Sus principales líneas de investigación se centran en pensar las juventudes latinoamericanas y las políticas públicas destinadas a este grupo. Específicamente, pone su atención en los modos de producción de las juventudes de clases populares y en los vínculos que éstos sujetos construyen con agentes efectores de las políticas.

---

Código de referato: SP.303.LVII/22  
<http://dx.doi.org/10.22529/sp.2022.57.05>



STUDIA POLITICÆ  Número 57 invierno 2022 pág. 83-109

15/06/2022 | Aceptado: 01/09/2022

Publicada por la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales  
de la Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, República Argentina.

La hipótesis que subyace a este trabajo es que la heterogeneidad del mundo escolar (fiel reflejo de la diversidad del mundo social en el que se inserta) produjo que la consigna de la “continuidad pedagógica” tomara formas profundamente diversas en distintos territorios y en distintas posiciones de la estructura social argentina. Al mismo tiempo, como cada elemento de la gestión de la pandemia, encausó situaciones problemáticas, habilitó nuevos conflictos y generó desafíos no solo para el Estado como gestor, sino también para las y los agentes escolares y para cada una de las unidades domésticas que conforman la comunidad escolar, sujetos efectivos que le dan cuerpo y vida a las políticas públicas.

Para este escrito recuperaré el trabajo de campo realizado durante el año 2020, en el que entrevisté en profundidad a jóvenes y adultos de escuelas secundarias de diversas modalidades y orientaciones. Mediante guiones semiestructurados (y estrategias metodológicas ajustadas a tiempos de COVID-19), dialogué con estudiantes y docentes sobre la cotidianidad escolar en pandemia, los accesos a conectividad y a dispositivos tecnológicos, las dificultades/posibilidades del contexto, así como las estrategias para cumplir las “demandas” de la escuela (en el caso de los estudiantes) o de instancias jerárquicas superiores (en el caso de los docentes) en el marco de la virtualidad.

**Palabras clave:** continuidad pedagógica – jóvenes – docentes – desigualdades - COVID-19

### **Abstract**

The objective of this article is to know the various ways in which the “pedagogical continuity” was deployed in the public schools of secondary education in the city of Villa María (Córdoba). Far from considering education policies in times of COVID-19 as something homogeneous, I intend to question them under the lens of daily life, temporality and territoriality of a group of young people from popular classes and their teachers.

The hypothesis underlying this work is that the heterogeneity of the school world (a true reflection of the diversity of the social world in which it is inserted) caused the slogan of “pedagogical continuity” to take profoundly diverse forms in different territories and in different positions in Argentine social structure.

At the same time, like each element of the management of the pandemic, it addressed problematic situations, enabled new conflicts and generated challenges not only for the State as manager, but also for school agents and for each of the domestic units that make up the school community, effective subjects that give body and life to public policies.

For this writing I will recover the field work carried out during the year 2020 through which I interviewed in depth young people and adults from secondary schools of various modalities and orientations. Through semi-structured scripts (and methodological strategies adjusted to times of COVID-19) I dialogued with students and teachers about school daily

life in a pandemic, about access to connectivity and technological devices, about the difficulties/possibilities of the context, as well as the strategies to meet the “demands” of the school (in the case of students) or of higher hierarchical instances (in the case of teachers) in the framework of virtuality.

**Keywords:** pedagogical continuity - young people – teachers – inequalities - COVID-19

## Introducción

Desde que el Gobierno nacional anunció la “continuidad pedagógica” y el sostenimiento de la escuela en “formato virtual” o “remoto” en el marco del conjunto de medidas destinadas a enfrentar el avance del COVID-19 a nivel mundial, este dúo de palabras fue rápidamente adoptado e incorporado por múltiples medios de comunicación, docentes, estudiantes y familias. En paralelo a los decretos presidenciales que anunciaron la emergencia sanitaria y el inicio del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO)<sup>1</sup>, que implicó el cierre de las instituciones educativas en todo el país, el 15 de marzo de 2020, mediante la Resolución 106/2020 del Ministerio de Educación de la Nación, se inauguró el programa “Seguimos educando”. Este posicionó a la escuela como una “institución irremplazable” y, atendiendo al excepcional contexto, tuvo el objetivo de facilitar el acceso a recursos, contenidos educativos y bienes culturales hasta que se superara la situación de emergencia provocada por la pandemia. En la agenda pública, la noción de “continuidad pedagógica” se utilizó para hacer referencia a la planificación de actividades, estrategias y recursos que los establecimientos educativos deberían poner en juego para garantizar el derecho a la educación más allá del cierre de los edificios escolares.

Ahora bien, las referencias a la “continuidad” implicaron, en términos generales, una simplificación y una amplia homogeneización que invisibilizaron las variadas formas en que esta se desplegó en cada sitio, así como los recursos (desiguales) que se pusieron en juego o las diversas estrategias que agentes escolares (y no escolares) desarrollaron cotidianamente para garantizar el acceso a la educación.

---

<sup>1</sup> El Decreto Provincial 201/2020, fechado el día 20 de marzo de 2020, certificó la adhesión del Gobierno de Córdoba a lo dispuesto por el Decreto Nacional 297/2020, por el cual se estableció el ASPO en todo el territorio nacional.

En este marco, mientras el ASPO y el distanciamiento social, preventivo y obligatorio (DISPO)<sup>2</sup> estuvieron vigentes, múltiples estudios (Chaves, 2021; Núñez, 2020; Vommaro, 2022; Semán, 2022; Welschinger, 2022) intentaron mostrar aquello que “a simple vista” no era posible dilucidar. Alejada de aquellas perspectivas predominantes en los medios de comunicación, que subrayaban la nostalgia por “el tiempo perdido” o los “sacrificios desmedidos”, se retoma la propuesta de Dussel et al. (2020) sobre la necesidad de documentar y estudiar este período con el objetivo de visibilizar qué se hizo durante la continuidad pedagógica en un contexto local y, además, con el fin de construir aportes desde las ciencias sociales que contribuyan a capitalizar aquella experiencia.

A partir de la bibliografía mencionada en el párrafo anterior, me pregunto: ¿qué efectos produjo la pandemia en los sistemas educativos, las instituciones escolares y la vida de las y los docentes y estudiantes?, ¿de qué modo se reconfiguraron las transmisiones de saberes en la escuela en aquella coyuntura?, ¿cómo fue necesario reconsiderar el papel de las tecnologías frente a aquellos cambios?, ¿qué vínculos tienen las “viejas” desigualdades con las nuevas o emergentes, ahora producidas y/o profundizadas por la pandemia (Vommaro, 2022)?

Estos interrogantes agregan una complejidad a lo planteado anteriormente: si bien es necesario identificar las prácticas y estrategias que se pusieron en juego para hacer frente a la educación remota con el fin de conocer nuevas creaciones pedagógicas, improvisaciones o experimentaciones de docentes, estudiantes y familias; es urgente relacionar estos procesos con los diferentes escenarios en los que sucedieron, con los desiguales accesos a derechos y a conectividad en que aquellas se desarrollaron. Es en esta línea donde pretendo contribuir.

Con el objetivo de desarmar la continuidad pedagógica, mi pregunta de investigación pretende indagar acerca de los modos en que se transitó y gestionó esta situación excepcional en las instituciones escolares de educación media y públicas de la ciudad de Villa María. Para abordarla, repondré algunas características del escenario local, así como la relación entre el contexto y las desigualdades preexistentes entre escuelas y agentes escolares. Esto es

---

<sup>2</sup> El Decreto Presidencial 1033/2020, fechado el día 20 de diciembre de 2020, indicó el fin del ASPO y el comienzo del distanciamiento social, preventivo y obligatorio (DISPO), que implicó el inicio de la flexibilización de la circulación de los ciudadanos sobre el territorio nacional, según lo permitieran las condiciones epidemiológicas de cada lugar.

posible a partir de un trabajo de investigación anterior en el que reconstruimos detalladamente las diversas estrategias que estos sujetos desplegaron cotidianamente<sup>3</sup>.

El énfasis en articular la dimensión coyuntural con las relaciones de desigualdad previas tiene que ver con la apropiación de una hipótesis de Assusa y Kessler (2020): “La pandemia mundial de COVID-19, más que producir nuevas formas de relaciones sociales, lo que ha hecho es asentarse sobre una estructura distributiva y una estructura de conflictividad política preexistente, activando y/o volviendo muy visibles muchas de sus potencialidades” (p. 93). Tal potencialidad reside en la relevancia que adquirió la vulneración de derechos previos en relación con las posibilidades diferenciadas de supervivencia material y con los riesgos para la salud que implicó el virus.

En otras palabras, la crisis producida por la COVID visibilizó, amplificó, intensificó y/o aceleró dinámicas sociales que la precedieron. En este sentido, Vommaro (2022) señala que es necesario hablar de desigualdades sociales persistentes y preexistentes a la pandemia, así como de desigualdades emergentes que se configuraron a partir de esta, pues es justamente en el entramado entre la persistencia y la emergencia donde se dirimió la experiencia juvenil durante este tiempo.

Así, más allá del interrogante sobre “nuevas desigualdades” o “desigualdades pandémicas”, en este escrito apuesto por visibilizar continuidades, es decir, dar cuenta de los modos en que las desigualdades previas habilitaron y/o condicionaron diferentes estrategias de gestión de la pandemia en el ámbito educativo de las escuelas secundarias públicas de Villa María.

## **1. Algunas discusiones teóricas**

La pregunta de investigación que construí requiere retomar algunas discusiones sobre las políticas o programas tal como son pensados, diseñados o ideados, y los modos en que realmente se entran en la vida de las personas y las instituciones que estas habitan. Desde un punto de vista relacional, es posible señalar que la continuidad pedagógica se construyó cotidianamente

---

<sup>3</sup> Este tema fue abordado con profundidad en: Monti, D. y Assusa, G. (2021). Estrategias sociales y educativas para enfrentar la “continuidad pedagógica”: Jóvenes estudiantes, desigualdad y apropiaciones tecnológicas en Villa María, Argentina, durante la pandemia COVID-19 (en prensa).

en la interacción entre diferentes agentes: jóvenes, adultos, docentes, familiares. Por ello, para reconstruir los modos de producción social de esta medida, es necesario atender a los vínculos que las y los agentes establecen entre sí y con tales dispositivos (Isacovich, 2013).

Desde esta perspectiva, dejo de lado los enfoques que acotan sus análisis a los momentos de “formulación”, “implementación” o “impactos” de las políticas públicas, cuyo alcance omite los modos en que las y los sujetos destinatarios son interpelados y las dotan de sentidos y significaciones (Feixa, 2010). No alcanza con indagar los procedimientos intelectuales y simbólicos mediante los cuales los poderes públicos “delimitan, contienen, observan, describen y planean intervenciones sobre la juventud” (Feixa, 2010, p. 15), sino que también es preciso indagar el modo en que las juventudes, docentes y familiares reaccionan, se adaptan, resisten o participan en estos procesos.

Para conocer las formas particulares que asumió la continuidad pedagógica en una ciudad media de la provincia de Córdoba, así como visibilizar aspectos no buscados o no esperados de las medidas (Willis, 2017), es interesante hacer énfasis en el *desborde*<sup>4</sup> y las transformaciones que aquellas políticas en papel sufren en la vida cotidiana. Para ello, es necesario complejizar la idea de políticas públicas y/o programas desde la dimensión territorial local y prestar atención no solo a la letra de las medidas dispuestas durante el tiempo de COVID-19, sino también a las mediaciones (Gené et al., 2021) y apropiaciones (Rockwell, 2005) situadas y territorializadas (Magistris, 2013) que le dieron vida a aquellas (Das y Poole, 2008). Desde esta perspectiva, abordo y problematizo la continuidad pedagógica a partir de las miradas, prácticas y estrategias de un grupo de docentes, estudiantes y familiares que la transitaban. Esto supuso el diseño de estrategias metodológicas específicas para “captar el desborde” y, al mismo tiempo, que se adecuaran al contexto de pandemia.

La apuesta por lo local también me permitió identificar los distintos modos en que tal medida fue gestionada por cada institución escolar. Así, no es po-

---

<sup>4</sup> La idea sobre el “desborde” la recupero de Assusa y Kessler (2020), de su análisis sobre la gestión de la pandemia y las continuidades y complejidades de la trama social de las desigualdades en América Latina, donde dejan de manifiesto que “en casos con modelos diversos de intervención y gestión de la crisis (en un continuo de grises que va desde el intervencionismo más estricto hasta el *laissez faire* más liberal), la sociedad y la política desbordaron por encima y por debajo los intentos de contención de la situación económica y dejaron en evidencia la insuficiencia de miradas concentradas exclusivamente en la macroeconomía” (p. 93).

sible hablar de una única forma de continuidad pedagógica, sino de múltiples modos que coexistieron en la ciudad. Esta multiplicidad puede ser explicada a partir de dos dimensiones: a) las particularidades de las instituciones escolares que mediaron entre las decisiones gubernamentales y los estudiantes y sus familias y, b) las desigualdades que atraviesan la vida de estudiantes, docentes y a los mismos establecimientos.

Con respecto al punto a), recupero herramientas conceptuales que ofrece Paul Willis (2017). Vuelvo a tres características que construye para complejizar los análisis sobre instituciones escolares estatales y que, en este caso, me permiten explicar y comprender la coexistencia de diversos modos de gestión de pandemia en diferentes escuelas y, a veces, incluso entre agentes del mismo lugar.

Willis sostiene que las escuelas no pueden ser estudiadas como “unidades simples” y presenta tres niveles analíticos para su abordaje: el oficial, el pragmático y el cultural. En la primera dimensión, es posible identificar los “propósitos formales” en relación con la continuidad pedagógica: hacia quiénes se orienta, cuáles son sus objetivos, qué se espera. No obstante, lo novedoso de su propuesta reside en la importancia de indagar acerca de los efectos no buscados, no deseados o esperados de “los propósitos formales”, pues algunas funciones reales de las instituciones operan –aunque no consciente o voluntariamente– en contra de estos, lo que suele contribuir, en múltiples ocasiones, a la reproducción social de ciertas desigualdades en su interior. Por ello, en este nivel es necesario identificar la relación con la dimensión de lo político: los intereses y las ideologías en torno a lo escolar, al mérito, a lo social, a lo económico de las y los agentes involucrados. De este modo, es relevante prestar atención a aquellos sentidos, clasificaciones y divisiones sociales que atraviesan las opiniones, intervenciones o decisiones de docentes y directivos hacia los y las estudiantes y sus familias.

El segundo nivel que construye es el “pragmático”: “Las ideologías y objetivos oficiales son mediados por agentes y funcionarios de las instituciones particulares” (Willis, 2017, p. 275). Esto vuelve más tangible el hecho de que cada escuela y/o agente escolar imprima modos específicos de intervención en el marco de la pandemia. En este nivel del sentido práctico (Bourdieu, 2015a), aunque las ideas vinculadas a “lo oficial” estén presentes, se diluyen más o menos en función del “cara a cara” de los problemas vinculados al control, a la dirección y, especialmente, a “las presiones diarias de propia supervivencia dentro de la institución” (Willis, 2017, p. 275). Incluso, es este *compromiso práctico* el que, a menudo, impide a las y los agentes escolares

ver lo que ocurre “más abajo”, con las y los estudiantes y sus familias. Frecuentemente, esto produce conflictos, por ejemplo, entre lo que se demanda y lo que se puede efectivizar y/o “cumplir” concretamente a partir de los recursos disponibles y las posibilidades en la vida cotidiana.

Para ilustrar esto, comentaré brevemente una situación. El proceso de “hamsterización” (Skliar, 2020) fue el *modus operandi* en múltiples instituciones escolares durante la continuidad pedagógica, al menos, durante el comienzo del confinamiento y del distanciamiento social (Núñez, 2022). Lo que se intentó —o lo que se pudo— fue el “hacer hacer”, es decir, ocupar a niños y jóvenes, replicando horarios, repeticiones y rutinas similares a las que había en la presencialidad. Esto produjo que quedaran en segundo plano, por ejemplo, condiciones subjetivas (Elizalde, 2020) y objetivas que hacían a la cotidianeidad en pandemia.

Tal fenómeno no podría explicarse sin una serie de encadenamientos: en primer lugar, las recurrentes demandas por parte de instancias gubernamentales superiores (nacionales o provinciales) hacia las instituciones escolares, solicitando actualización permanente de estadísticas sobre la vinculación con las y los estudiantes. En segundo lugar, la continua exigencia de las y los directivos a las y los preceptores y profesores sobre la renovación constante de listados de “vinculados” y “desvinculados”<sup>5</sup> y, en tercer lugar, la demanda cotidiana a las y los jóvenes y sus familias para que entregaran semanalmente cuadernillos y/o fotocopias completas. Este sistema cíclico y mecánico dejó fuera de la discusión las condiciones reales de las institucionales y sus agentes, así como de las y los estudiantes y sus familias, para responder a cada solicitud.-

El tercer nivel es el de “las formas culturales de adaptación de los clientes de la institución en la medida en que su experiencia de clase exterior interactúa con las exigencias prácticas y los procesos de la institución tal y como les alcanza” (Willis, 2017, pp. 275-276). Este nivel, que a Willis le permitió profundizar sobre las formas en que la cultura contraescolar interactúa con la hegemónica, me permite preguntarme acerca de los modos en que las relaciones de clase, de género y de edad en que se encuentran involucrados los estudiantes y sus familias inciden en los vínculos y prácticas que estos ponen

---

<sup>5</sup> Ambas son categorías nativas mediante las cuales se clasificaron a las y los estudiantes que respondían con sistematicidad las demandas y comunicaciones de las escuelas (“vinculados”) y a quienes habían perdido el contacto frecuente con la institución y/o que la habían abandonado momentáneamente (“desvinculados”).



en juego con respecto a las demandas escolares en el tiempo de pandemia. En este punto, tal vez el más complejo de abordar y en el que profundizaré inicialmente en este escrito, convergen las experiencias, visiones y divisiones de mundo que portan los agentes que hacen a la comunidad institucional. Es, también, el momento analítico que habilita a indagar acerca de las potenciales relaciones de continuidad entre la escuela, el barrio, la familia, los pares. Lo que permite pensar en diversas maneras de transitar la continuidad pedagógica por parte de las juventudes, si consideramos la posición social en que se encuentran, si trabajan o no, si están a cargo del cuidado de personas o no, si viven en barrios céntricos o periféricos, etcétera.

Este último nivel nos permite conceptualizar a las instituciones escolares y sus agentes como partes activas del entramado social (Rockwell, 2011). Es el puente, podría decirse, hacia el punto b), sobre la centralidad de las desigualdades para pensar estos procesos. Como señalan Assusa y Kessler (2020): “La pandemia como un hecho social total y global, en cuanto afecta a escala planetaria todos los aspectos de la vida social, constituye un momento histórico en el que las [...] características de la desigualdad se manifiestan con gran virulencia” (p. 94). Los autores señalan tres características centrales sobre este fenómeno: a) las desigualdades son plurales y multiformes, es decir, atraviesan distintas dimensiones de las vidas humanas y de los territorios, al mismo tiempo que sus distintas aristas “se agregan y potencian unas a otras”. En segundo lugar, sostienen que las desigualdades son pertinaces: en cada momento de crisis hay algunas que persisten en primer plano, como las vinculadas al ingreso o la clase social<sup>6</sup>. Esto se vio reflejado, por ejemplo, en las diferentes respuestas a las demandas escolares a partir del desigual acceso a recursos para conseguir conectividad y dispositivos tecnológicos de calidad<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> “Mientras tanto, otras dimensiones menos visibles o menos problematizadas hasta ese momento cobrarán renovada importancia como determinantes o condicionantes sociales activos, en la medida en que permiten explorar y explicar buena parte del sufrimiento social desencadenado por cada situación de crisis” (Assusa y Kessler, 2020, p. 94).

<sup>7</sup> Rosemberg (2020) señala que el mero acceso a internet es condición necesaria, pero no suficiente, para participar y permanecer en el mundo escolar. Lo mismo sucede con los dispositivos como celulares y/o computadoras. Recurrentemente, el ancho de banda condiciona la posibilidad de cargar videos, descargar materiales pesados y/o participar de las plataformas educativas o clases sincrónicas. Asimismo, los teléfonos obsoletos o las computadoras heredadas de familiares, obtenidas a través de donaciones o prestadas por las escuelas con poca memoria o sin actualizaciones necesarias también dificultaron el trabajo virtual.

También las desigualdades de género –anudadas y potenciadas por las de clase social– tuvieron un fuerte protagonismo en esta investigación. Al poner el foco en los modos de organización de las familias de las y los estudiantes, fueron las mujeres (madres, hermanas, vecinas, tías) quienes mayoritariamente experimentaron superposición de tareas de cuidado y trabajo y quienes sostuvieron y mediaron el vínculo con las escuelas. Volveré sobre esto en el cuarto apartado.

Finalmente, en tercer lugar, Assusa y Kessler (2020) señalan que algunas desigualdades “que parecían relativamente enmendadas y daban lugar a cierto optimismo, vuelven a ocupar un lugar central en el debate público y la agenda política, en la medida en que el contexto las muestra nuevamente relevantes por sus consecuencias” (p. 94). Una de ellas fueron las discusiones acerca del desigual acceso a la conectividad y al uso de dispositivos tecnológicos de calidad. La situación descrita anteriormente produjo un retorno a discusiones vinculadas a la “brecha digital”, “al acceso” y/o “posesión” de equipos que, luego de políticas de universalización como el Conectar Igualdad, fueron desplazadas por investigaciones acerca de la apropiación de estos (Benítez Larghi et al. como se citó en Assusa y Kessler, 2020). La profundización de esta tercera dimensión de la desigualdad implica un abordaje que, por tiempo y espacio, quedará pospuesto para próximos trabajos.

## **2. Aspectos sobre la dimensión local y el trabajo de campo en pandemia**

La ciudad de Villa María, ubicada al sureste de la provincia de Córdoba, tiene aproximadamente 89100 habitantes (2021)<sup>8</sup>, lo que la posiciona como la tercera ciudad más poblada, luego de la capital y Río Cuarto. Con respecto a las instituciones escolares de educación media, según datos del padrón municipal<sup>9</sup>, hay un total de ocho privadas (cuatro religiosas y cuatro laicas) y siete instituciones públicas con diversas o múltiples modalidades (IPEM<sup>10</sup>,

---

<sup>8</sup> Datos obtenidos del Centro Estadístico Municipal. Disponible en línea: <https://portal-villamaria.opendata.arcgis.com/>

<sup>9</sup> Disponible en <https://datos.villamaria.gob.ar/dataset/establecimientos-educativos/establecimientos-educativos-2021>

<sup>10</sup> Instituto provincial de educación media.

IPET<sup>11</sup>, IPETyM<sup>12</sup>, PIT<sup>13</sup>, PROA<sup>14</sup>) y orientaciones que se constituyen en la unidad de observación de esta investigación.

Durante octubre, noviembre y diciembre del 2020 realicé veintiocho entrevistas virtuales a través de diversas plataformas (Zoom, Meet) y modalidades (llamadas por teléfono, mensajes de audio de WhatsApp) a estudiantes, docentes, preceptores/as, coordinadoras pedagógicas y directivos de siete instituciones secundarias públicas a las que asisten, principalmente, las juventudes de clases trabajadoras y de clases populares de la ciudad. Además, incorporé un secundario de modalidad adulta<sup>15</sup>, cuya población tiene entre 18 y 24 años.

Hacer trabajo de campo durante el ASPO y el DISPO implicó el desafío de diseñar estrategias metodológicas alternativas y virtuales que, más allá de la distancia, me permitieran acercarme a la vida cotidiana de estas personas. Los guiones semiestructurados repararon en diferentes ejes: los accesos a conectividad y a los dispositivos para hacerlo, la organización de la cotidianeidad en relación con la escuela, la familia, el trabajo; las prácticas y estrategias para cumplir las “demandas” de docentes, equipos directivos y/o instancias jurisdiccionales superiores; los vínculos con pares, adultos, familiares; las percepciones sobre las dificultades/posibilidades del contexto pandémico. Además, algunas preguntas interpelaron a las y los entrevistados para realizar comparaciones y contraposiciones entre la cotidianeidad escolar durante la pandemia y la presencialidad. Construimos consignas que les permitieran “hilvanar retazos” de sus cotidianeidades, de sus historias, pero también que las y los invitaran inscribirse y reinscribirse en el contexto actual.

---

<sup>11</sup> Instituto provincial de educación técnica.

<sup>12</sup> Institutos educativos que combinan las dos modalidades educativas señaladas anteriormente bajo el mismo equipo de gestión directiva.

<sup>13</sup> El Programa de inclusión y terminalidad de la educación secundaria y de formación laboral para jóvenes de 14 a 17 años (PIT), pertenece al Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba y se constituye en una terminalidad educativa para adolescentes de entre 14 y 17 años que se encuentran fuera de las propuestas educativas convencionales.

<sup>14</sup> Las escuelas PRO-A son un conjunto de escuelas secundarias en las que se desarrolla un programa avanzado (ProA) de educación secundaria con énfasis en tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que depende del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

<sup>15</sup> Particularmente, mi trabajo de campo se centró en un centro educativo de nivel medio para adultos (CENMA), perteneciente a la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos (mayores de 18 años) dependiente del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

En este sentido, el guion abierto, flexible y las preguntas que movilizaron el tiempo y el espacio, más allá de la pandemia, me permitieron trascender sentidos nostálgicos (Dussel et al., 2020), parciales y fragmentarios de la cotidianeidad, con el propósito de acercarme a los modos en que estos/as sujetos piensan, hacen, sienten y dividen el mundo social que habitan (Bourdieu et al., 2013). Sin olvidar, claro, que esto sucede en el marco de relaciones sociales que condicionan y habilitan diversos repertorios de estrategias que (re)producen su vida en un contexto de crisis sanitaria.

Entiendo la práctica discursiva como una práctica social a partir de la cual las y los sujetos asignan diversos sentidos a la realidad que habitan (Bourdieu et al., 2013, Di Leo, 2020). Así, los discursos, en tanto prácticas sociales, se inscriben en contextos sociales, culturales, económicos y en relaciones de poder específicas, es decir, se relacionan con los esquemas fundamentales de la división del mundo social (Martín Criado, 1998). Por ello, al suscribir a la idea del proceso de entrevista como una relación social, retomo la perspectiva de Bourdieu (2015b), quien señala que no es posible analizarlas sin reponer sus condiciones sociales de producción: ¿quién/es habla/n?, ¿a quién/es se dirige/n?, ¿qué se juega en ese discurso?, ¿qué valor social cree/n que tiene lo que dice/n?, ¿cómo piensa/n que será receptado su discurso?, ¿qué lectura hacen de la situación de entrevista?, ¿qué cree/n que es lo decible y lo no decible en esa instancia? Estos interrogantes me permitieron estar alerta frente a la “ilusión de transparencia” (Bourdieu et al., 2013) que, en general, sugieren tales discursos y relatos y, además, practicar un constante ejercicio de ruptura epistemológica (nunca acabado) que me permitiera tensionar los prejuicios o prenociones no solo de mis interlocutores, sino también los propios.

Ahora bien, entrevistar en pandemia se redujo a la posibilidad de vernos solamente a través de las pantallas –salvo en llamadas telefónicas, donde solo pudimos oírnos–. Encontrarnos a través de estas superficies, sumado a las imágenes distorsionadas o audios entrecortados por las conexiones a internet que iban y venían, requirió estar alertas a algunas cuestiones que en la presencialidad no eran necesarias.

El recorte que produce la pantalla obturó un elemento central para el análisis sociológico: el cuerpo, los gestos, los movimientos, es decir, la *hexis* corporal (Bourdieu, 2015a). Esta situación se constituyó en un límite concreto al que le opuse algunas estrategias: la central fue armar un registro de campo (Guber, 2020) en el que anoté el trabajo detrás de escena de cada entrevista; cada audio o mensaje intercambiado a través de WhatsApp para concertar o

modificar un encuentro, las idas y vueltas de los pedidos/solicitudes de un contacto con las instituciones, las suspensiones, “el visto”<sup>16</sup> de WhatsApp y las prolongadas esperas de respuestas. A su vez, al finalizar cada entrevista registré aquellas palabras, frases y reflexiones o conexiones de sentidos que eran relevantes a considerar en el análisis, así como necesarias para controlar o modificar aquel guion estructurado anteriormente.

Por otra parte, un elemento reiterado de las entrevistas realizadas durante el tiempo pandemia fue la emotividad, la angustia, la tristeza (“por el aislamiento”, “la soledad”, “las ganas de volver al aula, de ver a las y los pares”). Estas explicitaciones interpelaron mi lugar como investigadora: ¿qué hacer?, ¿qué decir?, ¿cómo acompañar ese momento?; pero también se me presentó como una alerta para la construcción del análisis: ¿cómo explicar y comprender estas sensaciones?, ¿cómo construir análisis complejizadores que no se centren únicamente en lo anecdótico de las cosas que se extrañan? Como advertí más arriba, para esto fue relevante la perspectiva de Dussel et al. (2020) acerca de la importancia de buscar, explicar y comprender las prácticas sociales que las y los agentes sociales desplegaron en el marco de los diferentes escenarios que produjo la coyuntura pandémica, inscrita –a su vez– en desigualdades preexistentes.

### **3. Las (desiguales) instituciones escolares frente a la continuidad pedagógica**

Luego de recorrer interrogantes teóricos, hipótesis, el contexto local y las estrategias metodológicas, en este apartado reconstruiré los diversos modos en que la continuidad pedagógica fue vivida en cada espacio escolar villamariense. La clave de análisis de mi trabajo de campo pretende visibilizar la micropolítica de lo público, es decir, los efectos prácticos de la continuidad pedagógica en cada una de estas instituciones y las y los agentes que la habitan. Por ello, como señalé anteriormente, es central hacer énfasis en el desborde y en las transformaciones que la política en papel sufrió en la vida cotidiana a partir de las mediaciones (Gené et al., 2021) y apropiaciones (Rockwell, 2005) situadas y territorializadas (Magistris, 2013).

---

<sup>16</sup> “Me clavaron el visto” es una categoría nativa para referir al envío de mensajes escritos o audios sin obtener una respuesta, a pesar de que la persona destinataria lo haya leído o escuchado. Esto se puede constatar a través de un sistema que posee la aplicación WhatsApp mediante el cual aparece una señalización azul cuando el receptor ve, lee o escucha el mensaje recibido.

Para identificar los múltiples modos de continuidad pedagógica que coexistieron en la ciudad, construí una tipología mediante la cual clasifiqué las instituciones en tres grupos.

<i>Tipología</i>	<i>Prioridad</i>
Tipo 1	Instituciones que priorizaron la enseñanza de contenidos curriculares y tuvieron menos dificultades en sostener la vinculación con las y los jóvenes.
Tipo 2	Instituciones que combinaron sus intervenciones entre la enseñanza de contenidos curriculares y el sostenimiento de vínculos que impidieran la desconexión de las y los estudiantes.
Tipo 3	Instituciones que priorizaron sostener la vinculación para impedir el abandono o distanciamiento de la escuela por parte de sus estudiantes.

Tomé esta decisión a partir de una recurrencia que emergió en cada encuentro con agentes escolares de diversas escuelas: la dificultad (y, en algunos casos, incompatibilidad) entre continuar la enseñanza correspondiente a los núcleos de contenidos mínimos de cada espacio curricular y, al mismo tiempo, sostener la vinculación con las y los estudiantes a través de la distancia y la tecnología. ¿Cómo actuar en el marco de esta dualidad?, ¿qué priorizar?, ¿cómo enseñar y sostener los vínculos a través de la distancia al mismo tiempo?, ¿cómo “no perder”<sup>17</sup> a las y los estudiantes desconectados? Y, en caso de “perderlos”: ¿hay que priorizar enseñar o “contener”, cuidar y acompañar emocional y afectivamente?<sup>18</sup>, ¿se pueden combinar estas dos dimensiones?

<sup>17</sup> Categoría nativa usada para significar la sensación provocada cuando las y los estudiantes dejaban de participar activamente en las propuestas pedagógicas al no entregar actividades, no atender llamadas o responder mensajes. “Siento que los estoy perdiendo” fue una frase recurrente para expresar esto, pero también impotencia y frustración por no poder revertir tal situación.

<sup>18</sup> Esta discusión reactualiza múltiples debates situados a principios de los años 2000, cuando se dispuso la obligatoriedad del sistema educativo medio a nivel nacional y, con ello, grupos que hasta entonces no habían estado en las escuelas secundarias comenzaron a ingresar. En aquellas discusiones, se oponían dos sentidos o funciones de la institución escolar en la sociedad: por un lado, el sentido tradicional como transmisora de conocimientos y, por otro lado, la escuela como garante no solo de enseñanza, sino también de cuidados y de contención. Algunos autores que abordan estas discusiones son: Neufeld, M. y Thisted, J. (2007); Gentili, P. (2011).

Algunos de estos interrogantes funcionaron como estructurantes de las estrategias que se desplegaron en el interior de cada institución. No obstante, las respuestas que las y los agentes escolares construyeron no podrían ser explicadas de manera compleja sin tener en cuenta: a) las demandas de instancias jerárquicas superiores (zonales, ministeriales provinciales o nacionales) y, fundamentalmente, b) las evaluaciones que hacían sobre los recursos disponibles en cada institución y c) las clasificaciones que construían sobre las características socio-económicas de las y los estudiantes y sus familias.

Atendiendo a esta complejidad, para construir cada tipología tuve en cuenta tres criterios principales: a) las estrategias que priorizaron las y los agentes escolares, b) los recursos disponibles para intervenir y c) las características y modalidades de respuesta de la población estudiantil. La primera tipología concentra a los secundarios y agentes escolares con mayor disponibilidad de recursos (aunque esto es en términos relativos, si se comparan con los de las escuelas privadas de la ciudad), mientras que la tercera reúne a las instituciones y jóvenes con menor volumen de capitales disponibles para desplegar la continuidad pedagógica.

De este modo, cada tipología me permite mostrar cómo las y los docentes, preceptores y directivos implementaron propuestas diferenciadas en relación con las condiciones objetivas de vida y el acceso a derechos de las juventudes de clases populares y sus familias. Al mismo tiempo, posibilita conocer los modos en que las y los estudiantes respondieron a cada demanda de manera situada social, económica y territorialmente.

Es importante aclarar que las instituciones que clasifiqué dentro de cada tipología no funcionaron como un bloque homogéneo en su interior, pues, según los recorridos de cada docente y/o equipo directivo, hubo algunos matices e hibrideces. Por ejemplo, dentro del tipo 1, si bien la tendencia fue priorizar la enseñanza, esto no implicó que algunos profesores dentro de su espacio curricular no diseñaran propuestas pedagógicas tendientes a darle centralidad a los vínculos con sus estudiantes o al diálogo. A la inversa, dentro del tipo 3, aunque la política institucional haya sido priorizar los lazos con cada estudiante a través de la comunicación fluida o constante, algunos trabajadores se negaron a socializar sus teléfonos personales con las y los estudiantes y sus familias, lo que funcionaba como limitante a la propuesta *oficial*. Estas situa-

---

Al mismo tiempo, esta dualidad también evidencia que en algunas instituciones las y los agentes escolares adultos identificaron diversos padecimientos subjetivos (Rajoy y Semán, 2022) que atravesaron a las juventudes durante la pandemia (Chaves, 2021; Feixa, 2021).

ciones produjeron sistemáticas discusiones hacia el interior de cada escuela y, al mismo tiempo, combinaciones entre los modos de abordaje. También cabe destacar que algunas de las decisiones institucionales fueron cambiando a medida que el ASPO y el DISPO transcurrieron en el tiempo (Núñez, 2022). Tales transformaciones, a veces, fueron determinadas en asambleas de los equipos directivos y, otras veces, emergieron de la misma cotidianeidad de la interacción cara a cara. Es, justamente, esta complejidad la que nos ayuda a mirar la propuesta conceptual de Paul Willis.

Finalmente, como sostiene Combessie (2005), la construcción de tipologías, es decir, de “tipos sociales de comportamiento, de representaciones, de situaciones, de condiciones”, nos permite poner en evidencia la diversidad de definiciones sociales y, al mismo tiempo, “constatar semejanzas y diferencias, reagrupar elementos en función de sus caracteres comunes y distinguirlos de aquellos que difieren de ellos”. Pero también advierte que “no hay semejanzas ni diferencias sino en función del punto de vista adoptado frente al objeto [...] El punto de vista crea al objeto” (p. 17). En este sentido, la clasificación que construí no es ajena a las dos dimensiones que presenté en el apartado sobre discusiones teóricas: i) las particularidades de cada institución escolar y sus tres niveles analíticos (el oficial, el pragmático y el cultural) que me permiten comprenderlas como instituciones complejas (Willis, 2017) y, ii) las desigualdades multidimensionales (Assusa y Kessler, 2020) que atraviesan la vida de estudiantes, docentes y a los mismos establecimientos y condicionan –en mayor o menor medida– sus prácticas.

### *Tipología 1*

Dentro de este grupo clasifiqué a las escuelas que priorizaron y garantizaron la enseñanza a través de plataformas digitales propias o facilitadas por universidades<sup>19</sup>. En estas instituciones, las propuestas educativas virtuales preexistieron a la pandemia, lo que desigualó el punto de partida (Núñez, 2020) entre las secundarias de esta tipología y el resto. Las principales transformaciones que hicieron las y los docentes consistieron en reajustar las propuestas

---

<sup>19</sup> Algunos de los secundarios en los que realicé entrevistas tenían vínculos institucionales directos con universidades de la ciudad. Esto les permitió acceder de manera rápida a diversas herramientas digitales como plataformas educativas, salas de reunión virtual, asesoramiento técnico, etcétera. Tal situación los distanció de las escuelas que no tenían relaciones previas con las universidades y que, para sostener la escolaridad, recurrieron a recursos conocidos y accesibles para sus agentes, como el uso intensivo de WhatsApp.



pedagógicas previas a la modalidad remota a través de videos, diapositivas, imágenes, textos.

En casos de imposibilidad de acceso a tecnología, para llegar a las y los “estudiantes formato papel”<sup>20</sup>, diversificaron modos de envío y entrega de actividades a través de WhatsApp o mail. Quienes mediaban la relación virtual eran las preceptoras, por lo que el vínculo docente-estudiante era lejano en comparación con otras escuelas. Además, para reforzar los recursos tecnológicos de las y los jóvenes, desde las instituciones prestaron las computadoras disponibles y ociosas a quienes no tenían.

No obstante, algunas docentes remarcaron que las dificultades para llegar a las y los más “des-vinculados” persistieron y que, probablemente, se podrían haber hecho más cosas para sostener e impedir un abandono momentáneo. Alrededor de este punto emergieron algunos de los conflictos entre las decisiones “bajadas desde arriba”<sup>21</sup> y lo que algunos/as profesores observaban al estar con las y los estudiantes día a día, en las clases sincrónicas por plataformas o ante la ausencia de entrega de actividades: “Cuándo alguien no responde, lo único que se hace es: llamar, llamar y llamar. No alcanza con insistir, sería necesario ir a la casa. Son necesarias otras decisiones institucionales” (docente, PROA). Este evento da cuenta de la complejidad que supuso la continuidad para las instituciones. Los conflictos entre criterios utilizados en las tomas de decisiones fueron recurrentes, algunas veces se construyeron acuerdos y en otras ocasiones, no.

Otra de las principales dificultades en las que coincidieron docentes y estudiantes fue en relación con la especificidad técnica y experimental de los contenidos vinculados a orientaciones como informática o microbiología. Esto generó un problema para las y los primeros: ¿cómo enseñar? y, al mismo tiempo, para las y los segundos: ¿cómo entender fórmulas o experimentos a través de un video?, ¿cómo aprender a manejar un software de programación a la distancia?:

Al ser un colegio tecnológico, se necesita sí o sí una computadora, celular y, sí o sí, buen wifi y no todos lo tienen. Y es difícil, hay materias que no es fácil que el profe me muestre, que grabe su pantalla, comparta su pantalla

<sup>20</sup> Categoría nativa para hacer referencia a las y los jóvenes que no tenían conectividad y/o dispositivos para trabajar desde las plataformas virtuales. En estos casos, las escuelas les enviaban las actividades para que las imprimieran y las resolvieran en papel.

<sup>21</sup> Categoría nativa para referirse a las medidas provenientes de las instancias directivas.

y que me hable... como un robot. ¿Entendés? Es recomplicado así, no, no se puede. (Estudiante, 15 años, PROA).

Estas situaciones, lejos de ser resueltas “desde arriba”, casi siempre “dependieron de cada profesor” (Núñez, 2022, p. 87).

Además de los contenidos, otro problema vinculado con la decisión institucional de priorizar la enseñanza más allá de los condicionantes propios del contexto, fue la escasa capacidad de los dispositivos de las y los estudiantes para procesar softwares específicos. Para resolver estas situaciones, las y los jóvenes construyeron redes de solidaridad ayudándose entre sí, aunque estas fueron más débiles que las de otras tipologías.

Es posible inferir el sentido de este dato en relación con algunas características propias de la población estudiantil: dispusieron de mayor conectividad y acceso a dispositivos tecnológicos propios (y no compartidos, como en otros casos). Por otra parte, a lo largo del trabajo de campo, no hubo registros de jóvenes de estas escuelas que hayan tenido que salir a trabajar, como sí sucedió en otras. Además, algunas de las familias de las y los entrevistados poseían empleos más estables que el resto.

Salvo en las y los jóvenes vinculados a organizaciones estudiantiles, como centros de estudiantes u organizaciones políticas, la resolución de las dificultades en esta tipología quedó relegada al ámbito privado. Siguiendo a Elizalde (2022), tal situación produjo múltiples precarizaciones del lazo social y tuvo altos costos subjetivos: sensación de soledad, agotamiento, tristeza o hartazgo fueron algunos de los sentimientos y sensaciones que describieron las y los entrevistados.

## *Tipología 2*

Las y los jóvenes de esta tipología contaron con una amplia heterogeneidad en la disponibilidad y acceso a recursos tecnológicos y conectividad. Hubo desde quienes dispusieron de redes de wifi y computadoras propias hasta quienes compartieron internet con familias vecinas o se movilizaron a lo largo y ancho de la ciudad para realizar las actividades escolares. A su vez, algunos estudiantes de este grupo combinaron estudio y trabajo desde antes de la pandemia, en cambio, otros tuvieron que salir a trabajar por primera vez para complementar los ingresos de la economía familiar. Como señalan Barriach et al. (2022), fueron centrales los roles más activos que las juventudes de clases populares ocuparon en las estrategias familiares de resolución de la

vida cotidiana en pandemia, ya sea mediante el abastecimiento de productos de primera necesidad y/o en trabajos de cuidado.

Esta particularidad produjo que las escuelas construyeran múltiples modalidades para sostener la enseñanza: clases por Google Classroom, clases por WhatsApp, clases en cuadernillos y/o fotocopias. Una de las dificultades más señaladas por las y los docentes fue la de llegar a las y los “no-vinculados”. En este sentido, institucionalmente ejecutaron algunas prácticas para reforzar recursos económicos que implicaron, incluso, poner dinero propio para pagar fotocopias o llevar cuadernillos a las viviendas.

Sin embargo, a veces esto tampoco alcanzaba, pues, en algunas ocasiones, el problema no era solo económico. Para estos casos, se construyeron modalidades de “seguimiento”<sup>22</sup> encabezadas por preceptoras, que consistieron en: visitas a las viviendas, trabajo y acompañamiento intensivo a las familias en articulación con las y los docentes. Estas estrategias provocaron conflictos con algunos profesores debido a las demandas de tiempo de trabajo extra que requerían tales seguimientos. Incluso, hubo quienes se resistieron a participar de estos y priorizaron el trabajo con “los sobrevivientes”<sup>23</sup>. En estos casos, dejaron la relación con las y los “desvinculados” en manos de las preceptoras. Sin embargo, esta situación solía revertirse en épocas de entrega de planillas de notas y avances, lo que demuestra que la continuidad pedagógica además de conflictividad, supuso negociaciones continuas en el interior de los secundarios:

... Bueno, también había que intervenir ciertos núcleos duros [de docentes], ¿sí?: “yo no voy a recibir”, “yo no voy a poner mi teléfono a disposición en ningún lado”, “a mí todo me lo tienen que enviar por correo electrónico”. Bueno, yo respetaba a esos docentes (...) Es como que establecían protocolos personales. Yo le dije que sí a todo, ahora, cuando avanzamos el ciclo lectivo ese docente se dio cuenta de que no había respuesta y que las respuestas sí estaban en otros lados [en otras materias], así empezaron a alternar ciertos mecanismos de acercamiento. (Directivo, IPeM)

<sup>22</sup> Categoría nativa para mencionar el proceso mediante el cual desplegaban diferentes prácticas para “re-vincular” a las y los estudiantes “des-vinculados”.

<sup>23</sup> Categoría nativa para denominar a quienes pudieron atravesar todos los avatares que implicó el aprendizaje durante la pandemia sin “desvincularse”. Específicamente, algunos docentes utilizaron esta categoría para señalar a aquellos estudiantes que se pudieron organizar de mejor manera para responder a las demandas de las escuelas.

Otra pieza clave en la relación escuela-estudiantes fueron las familias, especialmente, las mujeres: madres, hermanas, tías, primas, vecinas. Tanto en la tipología 2 como en la 3, fueron ellas quienes garantizaron el acceso a los cuadernillos de actividades, se movilizaron por la ciudad en motos<sup>24</sup> o bicicletas y llevaron una y otra vez las actividades de sus hijos a las escuelas para que fueran corregidas. Tal situación persiste al colocar el lente de análisis en la organización de las familias de las docentes mujeres: “Yo no tengo que enseñar a mis estudiantes solamente, también tengo a mis hijos acá. Me tengo que dividir un poco y un poco” (Docente, IPET).

El trabajo de cuidado doméstico no solo fue ejecutado en su totalidad por mujeres, sino que, en la mayoría de los casos, implicó una superposición de tareas: mediación entre escuela y estudiantes, tareas de mantenimiento del hogar y de cuidado o, en el caso de quienes además trabajan fuera de sus viviendas, la continuidad de los trabajos formales o informales. Además, Elizalde (2020) señala que las madres fueron quienes, mayoritariamente, acompañaron y sostuvieron emocional y afectivamente a sus hijos e hijas.

Finalmente, un elemento que aparece con una potencialidad particular en este grupo fue la construcción de redes entre estudiantes. Unas fueron para resolver actividades colectivamente: grupos de WhatsApp, videollamadas, “juntadas” presenciales. Otras tuvieron como finalidad sostenerse, acompañarse virtualmente y también contactarse con “los perdidos” o “colgados”<sup>25</sup> e insistirles en que vuelvan. Como sostienen Elizalde (2022) y Núñez (2022), uno de los aspectos que las juventudes más extrañaron de la presencialidad escolar fueron los espacios de sociabilidad y vinculación con sus pares.

Pero, además, algunas de estas escuelas nucleaban importante cantidad de jóvenes pertenecientes a agrupaciones de centros de estudiantes. Ellas y ellos encabezaron demandas y exigencias a las y los docentes: contemplar particularidades de estudiar en pandemia, flexibilizar fechas de entrega de actividades, solicitar que adecúen y ajusten los contenidos enseñados teniendo en

---

<sup>24</sup> Circular en moto por la ciudad de Villa María, y aún más en tiempos de pandemia, implica atravesar múltiples cordones de controles policiales y municipales sobre este tipo de vehículos. Esto se profundizó notablemente desde el año 2018, cuando se declaró a la ciudad en “emergencia vial” (Ordenanza 7270/2018). Al mismo tiempo, como señaló el informe de “Relevamiento sobre la actuación de las fuerzas de seguridad en Córdoba” de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba, estos controles se aplicaron con mayor frecuencia en personas provenientes de clases populares.

<sup>25</sup> Las palabras entrecomilladas son categorías nativas utilizadas por las y los jóvenes entrevistados.

cuenta el contexto de pandemia y los recursos disponibles en cada familia. En algunas ocasiones, sus demandas fueron escuchadas y en otras, no. Esto produjo que algunos se atrasaran en las entregas y otros, en el peor de los casos, abandonaran momentáneamente el vínculo con la escuela. Queda pendiente profundizar el análisis sobre la politicidad de las redes construidas y las demandas y exigencias realizadas a las y los docentes en trabajos futuros.

### *Tipología 3*

En comparación con los dos grupos anteriores, las y los estudiantes de estas escuelas poseen menor disponibilidad de dispositivos tecnológicos con capacidad para dar respuesta a las demandas escolares. Al mismo tiempo, muchas familias no tenían servicio de internet antes de la pandemia, su instalación fue una nueva inversión a la que accedieron individualmente o de manera compartida con vecinos. En cuanto al trabajo, en este grupo las y los adultos y jóvenes que trabajaban lo hacían en empleos más inestables desde antes del COVID, esto produjo que algunos quedaran desempleados. Paralelamente, estudiantes que no trabajaban antes de la crisis, salieron a hacerlo con el fin de complementar los ingresos de la unidad doméstica. Por otra parte, distinto a las tipologías anteriores, nos encontramos con jóvenes jefes de familias que combinaban estudio y trabajo desde hacía tiempo.

Frente a estas situaciones, las escuelas diseñaron estrategias que permitieran enseñar sincrónica y asincrónicamente. El elemento más importante fue el papel, es decir, fotocopias y cuadernillos sobre los que se realizaban las actividades y luego se enviaban para su posterior corrección. A diferencia de los grupos anteriores, en general, no se usaron plataformas, aplicaciones educativas o correos electrónicos. El canal predilecto de vinculación fue el WhatsApp. Mediante este, las y los docentes explicaban, videollamaban y enviaban materiales didácticos a las y los estudiantes y familias. Mientras tanto, las y los preceptores y equipos directivos hacían “seguimientos” cotidianos por este medio.

Núñez (2022) sugiere revisar “la intensidad de los vínculos” (p. 83) entre adultos y jóvenes durante la pandemia e interrogarnos acerca de cómo impactaron y qué efectos tuvieron en el sostenimiento de los procesos educativos. En esta tipología, las relaciones fueron cotidianas y frecuentes. Por ejemplo, en un PIT y en un CENMA las y los preceptores interactuaban con sus estudiantes a lo largo de todo el día: saludaban a la mañana, preguntaban cómo estaban, cómo venían con las actividades, si había algo que no les salía. Estos agentes ocuparon un lugar central nuevamente, aunque, a diferencia de

otras escuelas, en estas fueron respaldados y acompañados por decisiones institucionales y agentes directivas.

Esta lógica se reflejó en las intervenciones destinadas a las y los jóvenes que no podían acceder a conectividad. Desde estas instituciones se organizaron campañas de recolección de celulares usados, se destinaron fondos de cooperatoras y docentes para pagar fotocopias, se dejaron redes de wifi encendidas para que las familias y estudiantes se acercaran a descargar consignas y enviar actividades desde la puerta de las escuelas. Sin embargo, a veces, estos esfuerzos tampoco alcanzaron.

Frente a esto, se diseñó una planificación que consistió en la construcción de equipos y en la división del trabajo entre las y los adultos para seguir, sostener y acompañar a estudiantes<sup>26</sup>. No solo bastaba con ir a sus viviendas, sino que recurrieron a las redes familiares y vecinales para no perder el contacto con las y los jóvenes. En las situaciones de desigualdad más extrema, encarnadas por estudiantes de zonas rurales y por quienes ocuparon todo su tiempo en trabajar, ya no se esperaba “enseñar”, sino “al menos, no perder el contacto, para que vuelvan cuando esto pase” (Coordinadora, PIT). Algunos docentes cuestionaron estas decisiones, pues, sostenían que se dejaba de lado el objetivo central de esta institución: el aprendizaje y la enseñanza. Estos conflictos produjeron que, en ocasiones, algunos profesores se resistieran a participar en la mencionada división de trabajo.

Invertir gran parte de los recursos y personal en “no dejar de vincularse” con quienes estaban en peores condiciones, implicó una relación fluida y cercana con las familias. Estas (especialmente las mujeres, como ya señalé) fueron claves en la intermediación. Pero, a diferencia de las otras tipologías, se sintieron con herramientas más débiles para acompañar a sus hijos: algunas porque no habían pasado por la educación media, otras porque la habían hecho mucho tiempo atrás. En este punto, el vínculo con las y los profesores fue relevante:

Por ahí, en las cuestiones teóricas, leer y acompañar es más fácil, pero en estas materias como Matemática, que son más prácticas, si no tenés por ahí

---

<sup>26</sup> Es interesante destacar que la mayoría de escuelas que incluí dentro de esta tipología son de modalidad PIT y de educación de adultos. Estas instituciones, vinculadas al trabajo con jóvenes cuyos recorridos escolares son intermitentes, están más habituadas a “hacer seguimientos” y a sostener vínculos cotidianos con ellas/os y sus familias. Por ello, a diferencia de otras instituciones, gran parte de las y los agentes que se encargaron de esto ya lo hacían desde antes de la pandemia.

la herramienta es arrancar de cero. Entonces, era explicarles a los padres también, yo creo que han aprendido ambos, tanto el chico como su papá a ponerse (...) Entonces, eran los padres los que me preguntaban: “profe, no sé cómo explicarle esto, pero quiero que lo haga”. Entonces, las explicaciones a veces iban guiadas a los padres, era doble trabajo: no solamente explicaba el contenido, sino, por ahí, tenía que explicar didáctica, explicarles cómo explicar a su propio hijo. (Docente, PIT).

En cuanto a las estrategias de las y los estudiantes para resolver las demandas escolares, la conformación de redes fue importante. También protagonizaron “juntadas” para compartir algunos recursos (internet, computadora, celulares, fotocopias) para resolver las actividades. En estas reuniones solían estar presentes madres o hermanas mayores que ayudaban –como podían– con los contenidos que generaban dificultades. En este grupo, el acompañamiento (de familiares, docentes o preceptores) y no la autonomía (como en la primera tipología) fue un elemento central para resolver las consignas.

### **Reflexiones finales**

Con el objetivo de “desarmar” la continuidad pedagógica, indagué acerca de los modos en que se transitó y gestionó esta situación excepcional en las instituciones escolares públicas a las que asisten, principalmente, las juventudes de clases trabajadoras y de clases populares de la ciudad

de Villa María (Córdoba). Para el abordaje del problema, fue central articular la dimensión coyuntural con las relaciones de desigualdad preexistentes a la pandemia en cada institución y sus agentes, pues las vulneraciones de derechos previas habilitaron posibilidades diferenciales de supervivencia material y de resolución de las demandas escolares. Por tanto, más allá del interrogante sobre “nuevas desigualdades” o “desigualdades pandémicas”, el escrito propone visibilizar continuidades, es decir, dar cuenta de los modos en que las desigualdades prepandémicas habilitaron y/o condicionaron las diferentes estrategias frente a la continuidad pedagógica.

Retomé discusiones sobre las políticas tal como son pensadas, diseñadas o ideadas y los modos en que realmente se entran en la vida de las personas y las instituciones que estas habitan. En este sentido, fue necesario reponer la dimensión territorial local y prestar atención no solo a la letra de las medidas dispuestas durante el tiempo de COVID-19, sino también a las mediaciones y apropiaciones situadas que les dieron vida a aquellas. Desde esta perspectiva,

abordé y problematicé la continuidad pedagógica teniendo en cuenta las miradas, prácticas y estrategias de un grupo de directivos, docentes, estudiantes y sus familiares.

La apuesta por lo local me permitió identificar los distintos modos en que esta medida fue gestionada por cada institución escolar. Por ello, no es posible hablar de una única forma de continuidad pedagógica, sino de múltiples modos que coexistieron en la ciudad. Tal heterogeneidad puede comprenderse a partir de dos dimensiones: a) las particularidades de las instituciones escolares que mediaron entre las decisiones gubernamentales y estudiantes y sus familias y, b) las desigualdades que atraviesan la vida de estudiantes, docentes y a los mismos establecimientos.

Para identificar los múltiples modos de continuidad pedagógica, construí una tipología mediante la cual clasifiqué y agrupé a las instituciones en grupos a partir de tres criterios principales: a) las estrategias que priorizaron, b) los recursos institucionales disponibles para intervenir y c) las características y modalidades de respuesta de la población estudiantil (y sus familias).

Entre los hallazgos más relevantes, observé que el desigual acceso a la tecnología –construido socialmente como una explicación y causa totalizante de los avatares de continuidad pedagógica– no alcanza para dar cuenta de la complejidad que supuso este proceso. En las tipologías construidas, la disponibilidad de dispositivos y conectividad puede ser considerado como un problema más entre otros.

En este sentido, las desigualdades vinculadas a la especificidad de lo escolar durante la pandemia pueden explicarse y comprenderse a partir de reponer las condiciones previas de acceso diferencial a derechos fundamentales (habitacionales, de educación, alimentarios, de trabajo) por parte de las juventudes de clases populares. Muchos y muchas estudiantes ocuparon roles más activos en las estrategias cotidianas de sus familias; con ello, la escolaridad sufrió cambios en el orden de prioridades fundamentales en función de lo necesario para la reproducción de la vida. De este modo, los datos del trabajo de campo me permitieron observar que, en la mayoría de los casos, la escuela siguió siendo prioridad, pero alternadamente con otras actividades. Este fue uno de los grandes contrastes entre los matices dentro de cada tipología. De hecho, cuando otras necesidades estaban resueltas, las y los jóvenes pudieron responder “con más entereza” a las demandas escolares.

Por último, la explicación que sitúa la tecnología como elemento totalizador también invisibiliza el entramado de redes de solidaridad y acompañamiento



que construyeron las y los jóvenes entre sí, así como el acompañamiento por parte de sus familias y agentes escolares. Explorar nuevas explicaciones al respecto será una tarea necesaria para comprender los desafíos pendientes de las políticas de enseñanza que se orientan a ampliar la inclusión con altas expectativas de calidad educativa en nuestro país. ☞

## Bibliografía

- ASSUSA, G. Y KESSLER, G. (2020). Reactivación de desigualdades y vulneración de derechos en tiempos de pandemia. En J. P. Bohoslavsky (Ed.), *Covid-19 y derechos humanos: la pandemia de la desigualdad* (pp. 93-107). Biblos.
- BARRIACH, C., CHAVES, M. Y TREBUCQ, C. (2022). Vidas juveniles populares en pandemia: entre “acá la cuarentena no existe” y “el día a día está imposible”. En P. Vommaro (Coord.), *Experiencias juveniles en tiempos de pandemia* (pp. 95-109). Grupo Editor Universitario.
- BOURDIEU, P. (2015a) *El sentido práctico*. Editorial Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. (2015b). *Sobre el Estado. Cursos en el College de France (1982-1992)*. Anagrama.
- BOURDIEU, P., CHAMBORDEON, J. C. Y PASSERON, J. C. (2013). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI.
- CHAVES, M. (2021). Por-venires en tiempos distópicos (o acerca de juventudes, desigualdades, pandemia, utopías, Estados, la vida, la muerte, y... ¿algo más?). En F. Marcon y D. Parfentief de Noronha (Org.) *Juventudes e desigualdades sociais em tempos de crise e radicalização política* (pp. 45-60). Criação Editora.
- COMBESSIE, J. C. (2005). *El método en sociología*. Ferreyra Editor.
- DAS, V. Y POOLE, D. (2008). El estado y sus márgenes. Etnografías comparadas. *Cuadernos de Antropología Social*, (27), 19-52.
- DI LEO, P. F. (2020). Del diálogo a la teoría. El proceso de análisis de entrevistas. En M. Krieger (Dir.), *La entrevista como herramienta transdisciplinar de la investigación social: preguntar, registrar, analizar* [curso virtual]. IDES.
- DUSSEL, I., FERRANTE, P. Y PULFER, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE.
- ELIZALDE, S. (2022). (Des)Afectar el cuerpo. Resonancias de la pandemia. En P. Vommaro (Coord.), *Experiencias Juveniles en tiempos de pandemia* (pp. 58-78). Grupo Editor Universitario.
- FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA. (2020). Informe preliminar: relevamiento sobre la actuación de las fuerzas de seguridad en Córdoba. <https://sociales.unc.edu.ar/content/informe-preliminar-relevamiento-de-sobre-la-actuaci-n-de-las-fuerzas-de-seguridad-en-c-rdoba>

- FEIXA, C. (2010). El imperio de los jóvenes. En S. Alvarado y P. Vommaro (Comps.), *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000)* (pp. 13-20). Homo Sapiens Ediciones.
- FEIXA, C. (2021). Situação da juventude e desafios pós-pandemia. En F. Marcon y D. Parentieff de Noronha (Org.), *Juventudes e desigualdades sociais em tempos de crise e radicalização política* (pp. 61-74). Criação Editora.
- GENÉ, M., HEREDIA, M. Y PERELMITER, L. (2021). El carácter múltiple de la racionalidad estatal: ministerios, funcionarios y desafíos de gobierno en la Argentina. *Sociohistórica*, 48(139), 1-18. <https://doi.org/10.24215/18521606e139>
- GENTILI, P. (2011). Adoquines y anclas. El hambre de saber y los saberes del hambre. En Gentili, P., *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente* (pp. 157-178). Del Estante Editorial.
- GUBER, R. (2020). El registro de campo en ciencias sociales: consignación textual y reflexiva en la reconstrucción analítica de la realidad empírica. En M. Kriger (Dir.), *La entrevista como herramienta transdisciplinaria de la investigación social: preguntar, registrar, analizar* [curso virtual]. IDES.
- ISACOVICH, P. (2013). Hacer el Estado, regular la vida. Una etnografía de políticas de juventud. *Avá. Revista de Antropología*, (22), 33- 56. <https://www.ava.unam.edu.ar/imagenes/22/pdf/n22a02.pdf>
- MAGISTRIS, G. (2013). *La territorialización de las políticas y programas de protección de derechos de los niños, niñas y adolescentes en la provincia de Buenos Aires* [Ponencia]. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- MARTÍN CRIADO, E. (1998). Los decires y los haceres. *Papers*, (56), 57-71.
- MONTI, D. Y ASSUSA, G. (2021) Estrategias sociales y educativas para enfrentar la “continuidad pedagógica”: Jóvenes estudiantes, desigualdad y apropiaciones tecnológicas en Villa María, Argentina, durante la pandemia Covid-19 (en prensa).
- NEUFELD, M. Y THISTED, J. (2007). *De eso no se habla... Los usos de la diversidad socio cultural en la escuela*. Eudeba.
- NÚÑEZ, P. (2020). Un tiempo escolar fuera de lo común: los jóvenes y sus sentidos sobre la escuela secundaria. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 175-188). UNIPE.
- NÚÑEZ, P. (2022). Salir a navegar: juventudes y desigualdad educativa en tiempos pandémicos. En P. Vommaro (Coord.), *Experiencias juveniles en tiempos de pandemia* (pp. 79-94). GEU (Grupo Editor Universitario).
- RAJOY, R. Y SEMÁN, P. (2022). “El agujero es más grande que el remiendo”: miedos, oscuridades y elaboraciones pandémicas. En F. Navarro y P. Semán (Org.), *Dolores, experiencias, salidas. Un reporte de las juventudes durante la pandemia en el AMBA* (pp. 19-36). RGC Libros.

- ROCKWELL, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. Memoria, conocimiento y utopía. *Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, 1(1), 18-38.
- ROCKWELL, E. (2011). Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar ¿resistencia, apropiación o subversión?. En E. Rockwell, *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* (pp. 239-264). CLACSO.
- ROSEMBERG, D. (2020). Conectar desigualdad. *Crisis*, (42). <https://revistacrisis.com.ar/notas/conectar-desigualdad>
- SEMÁN, P. (2022). Politización de las muertes, pragmatismo y “mejorismo”: emergentes de la pandemia. En F. Navarro y P. Semán (Org.), *Dolores, experiencias, salidas. Un reporte de las juventudes durante la pandemia en el AMBA* (pp. 37-45). RGC Libros.
- SKLIAR, C. (2020). Sobre la incertidumbre educativa. Continuidades, discontinuidades, interrupciones y vacíos. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica* (pp. 31-44). UNIPE.
- VOMMARO, P. (2022). Juventudes y desigualdades en tiempos de pandemia: entre las persistencias y las emergencias. En P. Vommaro (Coord.), *Experiencias juveniles en tiempos de pandemia* (pp. 15-40). Grupo Editor Universitario.
- WELSCHINGER, N. (2022). La escuela por WhatsApp. La experiencia educativa de las juventudes de sectores populares durante la pandemia. En F. Navarro y P. Semán (Org.), *Dolores, experiencias, salidas. Un reporte de las juventudes durante la pandemia en el AMBA* (pp. 117-139). RGC Libros.
- WILLIS, P. (2017). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal.