

Trayectorias estudiantiles en contextos de desigualdad: Significaciones de estudiantes egresadxs de una escuela del sur de la ciudad de Río IV

Autores:

Rezza, Juan UNRC (Becario, SECYT)

Baigorria, M. Cecilia UNRC (Docente de Depto. de Trabajo Social)

Baigorria, M. Silvina UNRC (Docente del Depto. de Educación)

1. Introducción

Esta presentación forma parte de un trabajo de beca¹ que inició en marzo de 2021 y se inscribe en el proyecto de investigación “Trayectorias juveniles y desigualdades socio-educativas. Un estudio en el sureste de la ciudad de Río Cuarto” cuyo propósito general es estudiar las desigualdades socio-educativas teniendo en cuenta las trayectorias de lxs jóvenes de un barrio de la ciudad de Río Cuarto. Desde el marco teórico que es referencia del presente estudio, se concibe a las desigualdades sociales y educativas desde un carácter multidimensional, lo cual exige una mirada y un análisis en este sentido. Nos propusimos conocer la relación entre una experiencia escolar concreta y las trayectorias vitales de un grupo de jóvenes en situación de vulnerabilidad social. En este marco, presentamos una primera aproximación analítica sobre las trayectorias estudiantiles de jóvenes que culminaron el nivel secundario en un contexto de pandemia que potencia las desigualdades sociales. A pesar del incremento y complejización de las condiciones de desigualdad consideramos que ciertas experiencias escolares pueden contribuir a procesos de resignificación de los procesos excluyentes y habilitar trayectorias escolares y vitales más inclusivas. El estudio asume una perspectiva cualitativa pues pretendemos focalizar en los significados construidos que los actores y actrices asignan a sus propias prácticas. Algunos interrogantes que orientan las reflexiones son: ¿Cómo se vincula la experiencia escolar con la participación en otros espacios sociales, educativos o laborales? ¿Constituye la escuela un vínculo con estas experiencias? Cabe destacar que el trabajo se encuentra en su etapa inicial por lo cual presentaremos brevemente los avances hasta aquí realizados.²

¹ Beca de Ayudantía de Investigación “ Después de la escuela ¿qué? La trayectoria vital de jóvenes en contexto de desigualdad y su relación con una experiencia escolar concreta en el sureste de la ciudad de Río Cuarto”. Aprobada por SECYT 2020-2021

² La indagación se viene desarrollando en contexto de suspensión de la presencialidad en la UNRC, incluidas las tareas de investigación que supongan trabajo de campo presencial. Esta situación ha requerido que la comunicación con lxs entrevistados se realice de manera virtual, lo cual ha impedido

2. Trayectorias vitales y escolares en condiciones de desigualdad

Las diferentes perspectivas de estudio de las desigualdades presentan varias aristas según sean las dimensiones que se focalicen, lo que implica considerar su carácter multidimensional y relacional. La preexistencia de desigualdades sociales y educativas está ampliamente evidenciada, aunque durante la pandemia, se manifestaron más claramente (Kessler, 2020; Vommaro, 2020; Nuñez, 2020; Pereyra, 2020, otros). Es necesario además reconocer que a las desigualdades sociales estructurales se le suman aquellas (re) producidas por los comportamientos del sistema escolar, diversificado, fragmentado, segregado (Kessler, 2014), así como los generados por la propia organización escolar. Son variadas las formas en que se expresa la desigualdad, tanto a través de condiciones materiales como de construcciones simbólicas-subjetivas que influyen en la producción de las existencias individuales y colectivas (Kaplan y Piovani, 2018). La clase, el género, la raza, el territorio, las pertenencias socioculturales, conforman una trama a partir de la cual se generan las condiciones para el tránsito escolar. Estas desigualdades, relacionales y dinámicas se han ensanchado durante la pandemia, acrecentando las brechas ya existentes, una “recreación de las desigualdades educativas clásicas” (Prietto y Miño Chiappino, 2020), o se visibilizan desigualdades que antes estaban más solapadas como la espacialidad y la conectividad. (Benza y Kessler 2021).

En América latina aproximadamente el 97% de niños y jóvenes estudiantes fueron afectados por la suspensión de la presencialidad escolar, siendo el sostenimiento de la continuidad educativa un desafío (Unicef 2020). Las instituciones escolares dieron diferentes respuestas a esta grave situación, aunque en un primer momento, se orientaron a contener y sostener la vinculación mediante la virtualidad. Se puso así de manifiesto muy claramente la existencia de una brecha digital, que si bien era preexistente, en este contexto adquirió una resonancia significativa pues acrecentó las desigualdades en el acceso y la continuidad educativa de los grupos sociales más desventajados. La disparidad en la posibilidad de contar con insumos tecnológicos es quizás la más evidente a las que se agregan las formas de uso de estos recursos (brechas de segundo orden)³ y a las

en algunos casos la posibilidad de contactarnos debido a las problemáticas que son analizadas en el trabajo.

³ Terigi retoma el análisis realizado por Fernandez Enguita (2020) acerca de las brechas de segundo orden a través de las cuales se explican los desiguales modos de uso de las tecnologías de los distintos grupos sociales. Terigi (2020) sostiene que estas brechas, “de tiempo y calidad de uso” coincidiría con el clima educativo de los hogares.

Por otra parte, recuperamos las dimensiones que abarca la brecha digital: la de acceso, cuyo origen puede ser económico o geográfico; la del acceso al uso, que permite evidenciar cuando existe el acceso pero hay menos dispositivos que usuarios, situación que obliga a restringir la utilización de los dispositivos por horarios y la brecha competencial que es complementaria de las anteriores y refiere

posibilidades de aprendizaje que de ellas se derivan. Sostienen Benza y Kessler (2021) que la conectividad se reveló como un “derecho de intermediación” para acceder a la educación (en Rieble-Aubourg y Viteri 2020). Así, los grupos populares se encuentran en clara desventaja, no sólo por la escasez de recursos tecnológicos, sino por las dispares posibilidades de apropiación de las herramientas necesarias para el uso comprensivo y estratégico de los dispositivos virtuales. A las desiguales condiciones tecnológicas se le suman las difíciles condiciones contextuales: diversos informes, encuestas y diagnósticos (Unesco, 2020; OIT, 2020, Ministerio de educación 2020, OSDA 2020) realizados a jóvenes de distintas geografías muestran cómo la pandemia ha afectado a sus vidas, tanto en lo vincular como en lo educativo, lo laboral, en el uso del tiempo libre y de ocio, así como en la convivencia y las relaciones intergeneracionales. Por otra parte, la retractación de la vida social al mundo de la vida doméstica privada en los sectores populares refuerza condiciones de hacinamiento habitacional acrecentando la sobrecarga de tareas que impacta en las formas en cómo se desarrollan las trayectorias educativas en virtualidad.

Según el relevamiento realizado por la Comisión de Ciencias Sociales de la Unidad Coronavirus COVID-19 (Kessler, et al., 2020) estas situaciones se conjugan con los problemas de los grupos familiares, principalmente los de orden económico. La precariedad e informalidad del trabajo lleva a poner en riesgo la sobrevivencia, las dificultades en el acceso a la salud (centros asistenciales generalmente distantes de los barrios populares), las condiciones de hacinamiento acrecientan situaciones de malestar en las dinámicas cotidianas⁴. Se le suma a esto el acrecentamiento de vigilancia policial para el control del cumplimiento de medidas de aislamiento y cuidado. Según este relevamiento esto es caracterizado por algunos grupos como “excesivo”, quizás esta situación se entrecruce en un continuum de prácticas de violencia institucional preexistentes (Bonvillani, 2017).

La situación de aislamiento puede reforzar a su vez las experiencias de segregación territorial que impide, principalmente a jóvenes de sectores populares, la libre circulación y el acceso a diferentes puntos de la ciudad, agravado ahora por la “pérdida” (mediante el aislamiento) de los espacios de socialización y encuentro como por ejemplo “la esquina”, la “puerta de la escuela”, “la plaza del barrio” Esta cuestión es significativa ya que la estigmatización y la segregación espacial constituyen desigualdades generacionales que

a la falta de competencias adecuadas para utilizar todos los beneficios de las herramientas digitales. (García Peñalvo 2020).

⁴ Un estudio realizado a estudiantes de 6to año de la pcia. de Cba expresa que los obstáculos más reconocidos por lxs estudiantes son los problemas familiares (32 %), las tareas del hogar (32%), el trabajo (26 %) y los problemas económicos (21 %). Por otra parte, las condiciones de hacinamiento y el confinamiento agravan las problemáticas mencionadas. El 39 % de lxs estudiantes que asisten a escuelas privadas (sectores medios y medios altos) expresó poseer una habitación para estudio mientras que un 24 % entre estudiantes de escuelas de gestión estatal cuentan con ello. (Gutierrez, Asussa, Perez Rojas, Gonzalez Castro, Gonzalez Olguín 2020).

se expresan y producen en el territorio y confluyen en hechos de hostigamiento y violencia policial que ha aumentado en los últimos meses en los países de Latinoamérica. (Vommaro, 2020).

Por otra parte, la precariedad laboral, el desempleo, la imposibilidad de realizar “changas”, el trabajo a cuenta propia, insumieron a jóvenes y familias en situaciones difíciles de sobrellevar. Varios estudios sostienen que entre la población más afectada por la pérdida o falta de empleo se encuentran lxs jóvenes, adultxs mayores y las mujeres (Valenti Randi, 2020, CEPAL 2020). Según un estudio basado en datos del INDEC (2020) aproximadamente la mitad de los hogares con presencia de menores de edad afrontó problemáticas laborales (Alfredo, Miranda, Zelarrayan, 2021). Longo y Busso (2017) sostienen que la precariedad laboral entraña anclajes estructurales que exceden las experiencias individuales, siendo estos los que determinan más particularmente la exposición a la pobreza.

Para la realización de este trabajo partimos de algunos supuestos orientadores: la incidencia de la experiencia escolar en las trayectorias vitales de lxs jóvenes, se entrelaza con una “estructura de oportunidades” entendida como “la distribución de oportunidades para el acceso a posiciones sociales diferencialmente evaluadas” (Filgueira, 2001 p.19). Esta estructura se configura por los diferentes ejes de desigualdad en un tiempo y espacio determinado, los que marcan las experiencias juveniles generando y condicionando oportunidades diferenciales en el acceso, permanencia, incidencia en los diversos espacios sociales, una estructura de oportunidades que se configura entre otros factores desde la existencia de circuitos educativos y laborales desiguales. Se conjugan aquí (como señalamos anteriormente) una serie de condiciones relacionales y dinámicas, como las socioeconómicas, la pertenencia a un determinado espacio barrial, las repercusiones y efectos de las políticas sociales, las culturas institucionales de las escuelas y las experiencias individuales que se vivenciaron conjuntamente con las de la escolaridad.

Pero a su vez, es necesario tener en cuenta que esos procesos excluyentes tienen peso en los posibles recorridos educativos y laborales de estos/as jóvenes. Precisamente, uno de los efectos educativos más relevantes, ocasionados por la crisis de las últimas décadas, es que se ha generado una suerte de ruptura de trayectorias de jóvenes y adolescentes: los procesos de exclusión y fragmentación social barrieron con la representación del progreso que sostenía que se podía confiar en el futuro. (Kaplan, 2006), por ejemplo la relación educación-trabajo fue reconfigurada en los procesos fuertemente excluyentes tanto en el campo educativo como en el campo laboral.

La Encuesta Nacional sobre la Estructura Social (ENES 2018) como parte del Programa de Investigación sobre la Sociedad Argentina Contemporánea (PISAC), indica que en nuestro país la tasas de ocupación de jóvenes entre 15 y 24 años con secundaria

incompleta alcanzaba el 30,1% (tasas de empleo), un 37,1% (Tasas de actividad) y un 19% expresa la tasa de desocupación. Para lxs jóvenes que han concluido el secundario y/o tienen el terciario incompleto las tasas son de 56,7 % para actividad, 44,7% para empleo y el 21,1% para desempleo. Mientras que para los que poseían estudios terciarios o universitarios completos representaba el 64,9% de empleo, el 68,2 % de actividad y el 4,7% de desocupación. En tanto lxs jóvenes de 19 y 24 años el 45,4% correspondiente al sector de bajos ingresos no habían completado la escuela secundaria y sólo el 29% alcanzaba los estudios terciarios o universitarios. Y los sectores de altos ingresos que no completaron el nivel medio representan un 28,2% y accedían a la educación superior en un 46,5%. El estudio muestra que lxs jóvenes con mayor nivel de escolaridad muestran mejores tasas de actividad y empleo y una menor tasa de desempleo (Perez y Busso, 2018). Los empleadores subieron las demandas en cuanto al nivel educativo, ante lo cual el título secundario se impuso como un límite mínimo y necesario para el acceso al empleo, cada vez más necesario e insuficiente⁵ a la vez. La educación brinda mayores posibilidades pero no garantiza el acceso a un empleo.

De esta manera, el nivel de educación formal explica sólo una parte, aunque importante, de las diferencias de inserción laboral de lxs jóvenes de orígenes sociales desiguales. Pero, a un mismo nivel educativo, la pertenencia a grupos y clases sociales de mayores recursos materiales y simbólicos aumenta las posibilidades de acceso a un empleo estable, formal y bien remunerado. A medida que se asciende de posiciones, las personas y los grupos cuentan con mayor capital social, con redes de relaciones e influencias que funcionan como mecanismos de tracción de la movilidad social, sobre todo en condiciones económicas y sociales no tan favorables o adversas. Por otra parte también se ha estudiado como la igual credencial educativa no se refleja en igualdad de oportunidades, pues no es posible establecer correspondencias directas e inevitables entre clase y trayectorias escolares. Sostiene Jacinto que:

“comparando a los jóvenes pobres y los no pobres, el valor del título es desigual en términos de protección contra el desempleo como en lo que respecta a la calidad de los empleos. Entre las razones de esta discriminación está el papel del capital social y de las redes familiares en el acceso a los buenos empleos” (Jacinto, 2007, p. 13).

⁵ Por ejemplo, una de las nuevas formas de trabajo a la que acceden lxs jóvenes son aquellos en plataformas (cadeterías). El estudio de Tolosa (2020) señala que si bien existen variaciones según la plataforma, lxs jóvenes que acceden a estos trabajos accedieron a un nivel educativo relativamente alto, aproximadamente el 90% finalizó los estudios secundarios y el 37% afirma haber terminado estudios superiores. Este tipo de trabajos se caracterizan por la precariedad, la flexibilidad en las horas de trabajo, ausencia de vínculo laboral, entre otros.

La relación educación y trabajo no es lineal, tampoco lo es la relación entre trayectoria escolar con trayectoria vital ya que existe una yuxtaposición de experiencias múltiples y variadas que se van articulando de manera distinta. En la pandemia, las problemáticas mencionadas se han agravado, las pérdidas de empleo fueron masivas, se han agudizado las desigualdades laborales, afectando también de manera desigual a los sectores de menores ingresos. Sostiene Benza y Kessler (2021) que “a diferencia de lo que se observó en otras crisis económicas, con el shock del covid-19 el sector informal no actuó como refugio de quienes perdieron sus empleos, y los trabajadores informales estuvieron entre los más afectados” (p. 148). Según los autores la pobreza ha llegado en América Latina al 37,3 %, lo que implica un retroceso de 15 años, y la pobreza extrema se ha incrementado alcanzando al 15,5% de la población total, constituyendo un retroceso de 30 años con respecto a los avances en las últimas décadas.

El informe del INDEC (primer trimestre 2021) arroja que en Argentina la tasa de desocupación de la población joven alcanza al 29,4% para las mujeres y del 17,0% para los varones. El desempleo se concentra en los grupos más vulnerables y específicamente en las mujeres y jóvenes. La envergadura de las condiciones provocadas por la pandemia es apabullante, las proyecciones realizadas en el plano educativo alertan que habrá un incremento de la deserción y el retroceso de la inclusión educativa, un aumento de la desigualdad y fragmentación de la calidad educativa ya que la no concurrencia a la escuela generaría un “efecto cicatriz” tanto en las trayectorias educativas como en las futuras (o actuales) oportunidades laborales y por último presentará un desafío intelectual, organizativo y de financiamiento para sostener la continuidad pedagógica (Benza y Kessler 2021). Toda esta situación podría revertir los logros educativos de las últimas décadas en torno a la inclusión⁶, especialmente en la educación secundaria.

Como vemos la acumulación de desventajas previas gravitan sobre los sectores más pobres: la escasez de recursos, la pérdida del trabajo, la desocupación de jóvenes, el hacinamiento, las familias con escasos capitales culturales para acompañar el proceso educativo, las dificultades de las propias escuelas y las deterioradas condiciones docentes agravan y complejizan el panorama. Ahora bien, a pesar que las trayectorias vitales de los jóvenes de sectores populares son atravesadas por procesos de exclusión social en una trama de condicionamientos materiales y simbólicos, existen ciertas experiencias escolares que contribuyen a procesos de re-significación de esos múltiples procesos excluyentes y pueden potenciar trayectorias vitales más inclusivas. (Kaplan 2006, Filmus, 2010, 2015).

⁶ “Según datos del CIMA-BID, en 2010 no concurría a la escuela el 24% de los jóvenes de 15 a 17 años, en 2019 ese porcentaje había descendido al 19% y se calculaba que en 2020 decrecería hasta el 18%. Debido a la pandemia se prevé que ese porcentaje llegue al 22%, el valor de 2012, lo que implica una década perdida en inclusión educativa” (Benza y Kessler 2021 p.168).

De esta manera sostenemos que las trayectorias educativas se ven fuertemente condicionadas por las posiciones de clase, género y etnia, sin implicar una relación de determinación que oficie a manera de “destino” (Bourdieu, 2009, Llomovate y Kaplan, 2005).

3. Terminar la escuela en contexto de pandemia

Algunas de las trayectorias educativas “reales” de lxs jóvenes de sectores populares son caracterizadas como “interrumpidas, inconclusas, desacopladas con retornos o reingresos, o abandonos definitivos, y otra que se acercan a las esperadas, las denominadas “teóricas” (Terigi 2007, 2014). En estas trayectorias escolares lxs estudiantes adquieren formas de experiencia social que inciden en sus recorridos posteriores, en una dinámica particular en las que interjuegan situaciones contextuales y disposiciones individuales y grupales que van produciendo combinaciones diferentes. Por eso, no se trata de recorridos homogéneos, lineales o preestablecidos, sino que implican tanto avances como retrocesos. Sostiene Kaplan (2006) “Pensar relacionalmente a las constricciones objetivas y a las estrategias subjetivas representa un primer paso para romper con las visiones fatalistas o con aquellas que suponen la inevitabilidad de destinos y trayectorias sociales y educativas” (pp.18,19). En contextos de sociedades excluyentes las experiencias educativas incluyentes pueden revertir en parte los procesos subjetivos que tienden a naturalizar el orden social injusto y perpetuar así las relaciones sociales que este implica. Sin desconocer los recorridos educativos complejos y dificultosos que realizan lxs jóvenes de sectores populares nos interesa particularmente indagar las percepciones acerca de la relación entre trayectorias educativas y vitales de un grupo de estudiantes egresadxs de una escuela secundaria cuyas políticas institucionales tienden a la inclusión y se posicionan en la perspectiva de derechos.

En un contexto de vulnerabilidad pretendemos reconocer si las condiciones de protección, sostén y soporte institucionales, son percibidas por lxs jóvenes como facilitadores o potenciadores de trayectorias que puedan contrarrestar, al menos en parte, esas condiciones limitantes iniciales. A partir de esta problematización surgen los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las trayectorias socio-educativas de lxs jóvenes egresadxs de una escuela inserta en sector popular?, desde la perspectiva de lxs jóvenes, ¿cómo incidió la escuela en sus propias trayectorias vitales?, ¿Es la escuela una instancia que amplía los horizontes de vida?

El trabajo de investigación se viene desarrollando en una escuela⁷ inserta en un barrio popular, situado en el sureste de la ciudad de Río Cuarto. Durante los primeros meses del 2021 se realizaron entrevistas a lxs egresadxs de esta institución educativa, en las cuales se indagaron los siguientes ejes: las percepciones de las trayectorias educativas, la relación entre trayectorias y acciones institucionales así como la relación entre escuela y experiencias vitales. Si bien, no era objetivo inicial indagar las trayectorias en contexto de pandemia, la envergadura de los procesos socio educativos vividos en 2020 y parte hasta aquí del 2021 adquirieron una relevancia excepcional, ya que la interrupción de la presencialidad y su pasaje a la virtualidad, la bimodalidad, los cierres paulatinos y más o menos transitorios según las condiciones epidemiológicas y el deterioro en general de las condiciones de vida impactaron en las trayectorias más o menos conocidas por lxs jóvenes en contextos populares.

Estudios previos nos llevan a sostener que el proyecto institucional de esta escuela se fundamenta en la perspectiva de derechos y en la Educación Popular, lo cual supone una apuesta institucional basada en el horizonte de la inclusión social y educativa. Esta afirmación se sustenta en los análisis realizados en el marco del Proyecto de Investigación “La trama de los derechos en escuelas de nivel medio: ¿Conquistas, concesiones o mandatos? Tensiones entre la contra-hegemonía y la reproducción. Un estudio en tres escuelas de nivel medio de la ciudad de Río Cuarto (SECYT 2017-2019)”, en el cual se indagó la construcción de la perspectiva de derechos en escuelas secundarias insertas en contextos desiguales. En este estudio se analizaron las diversas prácticas que el colectivo escolar genera para promover la participación estudiantil y la construcción cotidiana de un “hacer escuela” desde una perspectiva democratizadora e incluyente.

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

A su vez remitimos a un trabajo de investigación realizado durante 2018 y 2019 en el marco de una beca⁸ y en articulación con el proyecto mencionado en el cual se indagaron los espacios percibidos por lxs mismos jóvenes como potenciadores de derechos implementados por la institución educativa. En este estudio se analizan las significaciones de lxs estudiantes sobre este espacio como potenciador de participación, promotor para la resolución de conflictos, favorecedor de espacios de reflexión ante temáticas que les influyen, o como un espacio cuya apertura posibilita el planteo de demandas y/o propuestas. En esta indagación se advirtió también la existencia de demandas y propuestas que circulan por otros canales: algunos espacios interpersonales y otros institucionales como los talleres y el centro de estudiantes. A partir de estas indagaciones pudimos analizar cómo en este espacio escolar lxs estudiantes significan los espacios colectivos como garantes de derechos, sobre todo en la actitud de escucha y diálogo en y con la escuela. Para los actores educativos (coordinadora, tutores, preceptores, docentes) los diferentes espacios creados permiten generar un proceso progresivo de inclusión escolar, a través de la apropiación progresiva de las normas básicas institucionales para posibilitar el aprendizaje, la construcción de la pertenencia institucional y comunitaria, la apropiación y decodificación del espacio escolar, el construcción de la valía personal y grupal para poder proponer, reclamar, ser tomados en cuenta.

Varios de lxs estudiantes, luego de haber atravesado previamente experiencias de repitencias, expulsiones o abandonos en otras instituciones secundarias, se incorporaron a esta escuela en distintos años del ciclo escolar. Lxs egresados expresan de diferente manera cómo la escuela los ha sostenido a lo largo de su trayectoria educativa resaltando como primordial la construcción de un tipo de vínculos (con todos lxs actores escolares) que facilita la continuidad pedagógica. Dan cuenta también de un clima afectivo que logra revertir las percepciones negativas acerca de sí y de sus propias posibilidades producto de las vivencias escolares previas. Durante 2020, de una totalidad de 14 estudiantes, egresaron solo 5. Del grupo que no finalizó se identifica que 3 estudiantes no realizaron proceso pedagógico y su vinculación con la escuela fue nula, aún cuando la comunicación con ellxs fue sistemática. Estxs estudiantes se encuentran actualmente trabajando. El resto realizó un proceso de baja intensidad, adeudando algunos espacios curriculares. De lxs egresadxs que culminaron el proceso sostienen que la escuela llegó “normalmente” a ellxs,

⁸ Beca de Investigación “Centenario de la Reforma” (BECER 2018) SECYT Universidad Nacional de Río Cuarto. “La perspectiva de derechos en el espacio escolar: construcciones juveniles. Estudio en una escuela secundaria de la ciudad de Río Cuarto. Becaria Giuliana Marclé.

como siempre lo hizo, en contextos difíciles, dando cuenta de una modalidad vincular fuerte y sostenida en un continuum social, barrial y escolar:

“siempre el colegio buscó la forma de llegar, es difícil porque hay familias que no tienen internet, o no podíamos trabajar en la clase, pero llegaban a nosotros” (egresado P.).

“Clases normales habían hecho un buen sistema... a mí me ayudó... Más o menos seguimos normal” (Egresado E).

“Me ayudaron y acompañaron, tuve problemas personales, después quedé embarazada...Me entendieron con lo virtual y todo, aun así me acompañaron, así pude terminar (...) Se me complicaba lo virtual después el bebé chiquito, no le aflojé pero... fue difícil, en el otro colegio no hubiera podido... No teníamos ese acompañamiento, acá te acompañan en todo los problemas y con las cosas del colegio (...) Me bancaron los profes y me daban horarios distintos...para que yo pudiera tener la clase. No me dejaron sola nunca” (Egresada ML).

“Esta escuela fue totalmente distinta a lo que estaba acostumbrada, los recreos, (espacios de charla, compañerismo... Los profesores no te hacía ver como algo, como una autoridad, nunca jamás me hicieron sentir que yo no podía...Todo se hablaba, se resolvía, se dialogaba, Te brindan oportunidades, no te miran como bicho raro ...o porque piensas de manera diferente...Muy abiertos en pensamientos, en sentimientos. A veces no participaba por cuestiones personales, jamás me obligaron...” (Egresada K).

La continuidad educativa en pandemia se cimienta en un largo proceso de construcción vincular, en la cual esta escuela es vivenciada de manera positiva como cercana y orientada a sostenerlos en un contexto de dificultades múltiples. A las limitaciones materiales como las dificultades de contar con telefonía celular paga, con equipos tecnológicos acordes, el desconocimiento por parte de las familias para acompañar las tareas virtuales, ausencia de espacio en las viviendas, entre otros, se le suman situaciones personales como problemas familiares, nacimiento de hijos, necesidad de colaborar con la subsistencia y demás (datos obtenidos del PPI 2021 ya referenciado). Estas situaciones difíciles de sobrellevar se traman con las desigualdades estructurales preexistentes. No obstante, y a pesar de ello, estos estudiantes consideran que el tránsito por el último año del secundario fue facilitado por el tipo de construcción vincular tejida a lo largo de todo el proceso escolar.

Sin embargo, no todas las trayectorias en pandemia fueron similares, la coordinadora pedagógica⁹ señala cómo durante el 2020 el grupo de sexto año “se desarmó”, un entrecruce de limitaciones estructurales, situaciones vitales se conjugaron para que algunos jóvenes se desvincularan de la escuela, y fuera muy difícil, hasta el momento su contacto:

“Particularmente el grupo de sexto año del 2020 fue un grupo muy complejo, nos costó muchísimo sostener la vincularidad, aún cuando con algunos estaba garantizada la conectividad... algunas trayectorias se interrumpieron abruptamente, dos de los chicos se fueron a vivir juntos e iniciaron un proyecto como pareja. El trabajo pasó a ser prioridad... Con ellos no tuvimos posibilidad de conexión, aún cuando tenían teléfono, no recibían los mensajes, cambiaban de número, etc. Les acercamos material impreso pero no logramos que avanzaran”

“...otro de los chicos también trabajó durante todo el año, su objetivo fue levantarse una pieza e irse a vivir solo, le llevamos las cosas, le insistimos, nos dijo que iba a rendir ahora, pero hasta el momento no lo ha hecho...Seguiremos insistiendo, en otros cursos también existieron situaciones límites”.

“Una de las chicas hizo crisis ante el cuidado de lxs hermanxs y tareas domésticas, se fue de la casa, otra de las estudiantes se fue de la casa dos veces...tuvimos que pedir la intervención de los organismos de protección de derechos de los niñxs y adolescentes porque había sospechas firmes de vulneración de derechos y de riesgos para ella, otro de los chicxs está revinculándose, se anotó en las materias que debe para rendir ahora”.

“...hay otro pibe que empezó muy bien y egresó, pero no quiso participar del acto de entrega de los títulos porque “no era como lo había esperado todo este tiempo”... percibía que era algo muy raro, no era un egreso, lo vivenció así”.

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

La cuestión afectiva y vincular construye una cercanía (no solo geográfica) que impregna de familiaridad el entorno juvenil, constituyendo así un espacio conocido, cruzado por las interrelaciones más cercanas, continentes algunas, otras no tanto. A contrapelo de las difíciles condiciones que transitan lxs jóvenes se advierte una continuidad contenida y cuidada, y en los casos que hubo desvinculación, una búsqueda para

⁹ Entrevista realizada en el marco del PPI en las que se indagan las trayectorias interrumpidas en contexto de la pandemia.

acompañar y sostener la finalización de la escuela. Los límites de las condiciones materiales y simbólicas en algunos casos son decisivos, al menos en este momento.

4. Los proyectos: buscar trabajo o... estudiar

Algunos de lxs egresados manifiestan la dificultad de conseguir un trabajo¹⁰. Quienes están trabajando, ya lo venían haciendo conjuntamente con el cursado del secundario. Otros, comenzaron a trabajar informalmente ya que la propuesta escolar no requería presencialidad. A partir de los relatos se destacan algunas situaciones donde la inserción laboral está mediada por contactos personales, con componentes afectivos. Así, una *“patrona que ayuda, que permite salir un rato antes para poder llegar al colegio”* (Egresada M.L.) facilita cumplir con un ritmo escolar que a veces va a contrapelo con la jornada laboral, aunque es importante tener en cuenta que no en todos los trabajos existen estos tipos de flexibilidad.

La imposibilidad de trabajar genera en algunxs jóvenes proyectos o expectativas, sobre todo en algunas egresadas. Esta posibilidad cuenta con construcciones anteriores que facilitan el ingreso y tránsito a otras instituciones educativas. La doble pertenencia de algunxs docentes a la escuela secundaria y a instituciones de Educación Superior favorece el ingreso especialmente a los Institutos de Formación docente y a carreras de formación pedagógica como Educación Inicial y profesorado de Enseñanza Primaria. Estos profesores se constituyen a modo de puente entre la escuela y la nueva institución, a través de un acompañamiento más bien informal, establecen la conexión, el acercamiento con otros profesores o grupos de pares que acompañen el ingreso y la permanencia de lxs estudiantes sobretudo en la etapa inicial, en el ingreso a una institución y nivel educativo desconocido donde se requiere de mayor autonomía que en las etapas previas. Es un sostén que traspasa los límites temporales del ciclo escolar y se prolonga acompañando algunos de los proyectos de lxs egresados.

“No pude encontrar trabajo Estuve pensando ver de estudiar maestra jardinera ...o algo así, no me acuerdo como se llama bien la carrera pero es esa”. (Egresada M.L.)

Estxs jóvenes, aún sin ser ya estudiantes de la escuela, son acompañados a través de esta estrategia, en los institutos de formación superior donde los formatos pedagógicos

¹⁰La tasa de desocupación en el Gran Río Cuarto llegó a 6,8% en el primer trimestre de 2021, lo que representa a 6 mil personas en el conglomerado conformado por Río Cuarto, Santa Catalina-Holmberg y Las Higueras. Mientras que el Gran Córdoba registró la mayor tasa de desocupación con 14,8%, siendo el promedio nacional de 10,2%.(INDEC).

son más cercanos al nivel secundario. El acompañamiento institucional continúa ofreciendo distintos dispositivos como el uso de la biblioteca escolar, acompañamiento en elaboración e impresión de curriculum vitae, incorporación de los procesos productivos personales y familiares en el recurso digital elaborado para potenciar la comercialización de la producción de las familias del barrio, socialización de contactos que ofrecen servicios, entre otros.

El contexto de virtualidad ha facilitado en algunos casos el ingreso a los institutos, ya que la no exigencia de la presencialidad en el cursado, la flexibilidad de las evaluaciones, la espera a los tiempos necesarios para cumplir entrega de trabajos, ha facilitado sobretodo a jóvenes madres o trabajadoras a proyectar e intentar el cursado de estas carreras. También aparecen intentos de realizar carreras universitarias, aunque los obstáculos aquí son más importantes ya que la universidad es percibida con más lejanía, cuyas distancias socio-culturales y económicas son difíciles de acortar. En el ingreso a la universidad, además de un cambio de nivel y de institución se implican e interjuegan todo un conjunto de esquemas de percepción, de apreciación, valoración y de acción, un habitus, en términos de Bourdieu, a su vez la exigencia, por parte de la universidad, de este habitus estudiantil que dista significativamente del que presentan lxs jóvenes de sectores populares, dificulta aún más la posibilidad de tránsito significativo (Bourdieu 2009, Brachi 2016, Ezcurra 2011). No obstante, existen experiencias (las menos) donde estas trayectorias se intentan concretar.

Uno de lxs estudiantes refiere a que la decisión de cursar la carrera de administración se debe a la escuela:

“Ahora actualmente comencé la carrera esperando encontrar algún trabajo (...) la decisión de hacer la carrera la fui encontrando ahí, yo fui creciendo personalmente, por ejemplo a mi nunca me gustó la matemática (repitencia en otra institución)... ahí le agarré la mano” (refiere a la escuela secundaria. Egresado E.).

Además de lxs egresados con quienes pudimos contactarnos, también fue entrevistado uno de los primeros egresados de la institución¹¹ (2014). Este joven atribuye en su relato un lugar central de la escuela en los diferentes proyectos de vida que ha construido, ya que ésta le brindó tanto una acreditación, como elementos intangibles necesarios y valiosos para la vida (según refiere). La escuela deja huellas en lxs jóvenes, asistir o no asistir a la escuela parece ser un par categorial que diferencia y clasifica a lxs

¹¹ Si bien este joven pertenece al primer grupo de egresados de la escuela y no constituye el grupo de entrevistados seleccionados para la realización de este trabajo, hemos incluido fragmentos de esta entrevista ya que consideramos aporta cuestiones valiosas acerca de las relaciones entre trayectoria escolar y trayectoria vital.

jóvenes, genera una distancia simbólica que puede incidir en distancias materiales, ampliando posibilidades de interacciones sociales, en este caso se señala otros espacios, laborales o educativos.

“ Después... ingrese a este trabajo... yo empecé a estudiar en la uni, y yo me decía ¿qué hago yo acá?...Pude ir a la universidad!!! esas cosas hacen que personalmente ...me sienta orgulloso de mí mismo. El colegio sí creyó en mí, salí con otra cabeza”.

“Yo no lo podía creer cuando terminé... es más en mi familia yo fui el primero que terminó... Después mi hermana llegó... ¿quién iba a creer que íbamos a terminar el colegio?, nadie lo esperaba. Porque es difícil hay que estar para entender lo que es, yo se, todos los repitentes, los expulsados iban a ese colegio, y de ahí salían todos mansitos, pero no era porque te trataban mal, era por el cariño. A veces hacían de papá o mamá o dar un consejo que en la familia no encontras. Eso era muy importante para nosotros...Era algo que sentíamos que ahí nos entendían” (Egresado S).

Como podemos advertir se valora positivamente lo que esta escuela le permitió: *“Si te acomodas bien ahí te acomodas para todo el viaje ..Después que terminas como con derecho a soñar. Sabes todas las familias que se han sentido orgullosos de sus hijos... es una locura porque sos del Barrio Obrero no se si había un egresado... y decir que egresaste es muy fuerte” (Egresado S).*

Se valora positivamente el título secundario, la mayoría de lxs jóvenes refieren que es una condición prácticamente innegociable la acreditación del nivel para acceder a un trabajo.

“Yo creo que sin la escuela me hubiera sido totalmente difícil, que un negrito del barrio Alberdi haya llegado a la universidad . A mi me exigieron el secundario y pude ingresar al trabajo que quería... quizás sin el colegio hubiera sido mucho más difícil... nos re defendemos. Para mi es un logro terrible., en la empresa me lo pidieron apenas llegué, me pidieron el título” (Egresado S).

En contexto de pandemia, las experiencias juveniles en torno a la educación y al trabajo van al compás de un tiempo “excepcional” que se caracteriza por la inmediatez, la fragilidad, el aislamiento. La extensión de la pandemia impacta en los proyectos de los jóvenes, tanto educativos como laborales, de quienes han finalizado la escuela secundaria así como aquellos que se encuentran buscando empleo. A su vez, la escasez de recursos materiales, las condiciones habitacionales, las dificultades en la organización del tiempo, la

sobrecarga de tareas de cuidado, la exigencia de trabajo en algunos casos generó en algunxs estudiantes una desconexión que significó una pérdida de contacto con la institución.

Las tareas de cuidado en época de pandemia también profundizaron las desigualdades en la división del trabajo entre varones y mujeres al interior de las unidades domésticas. Estas tareas significaron una sobrecarga desproporcionada para las mujeres quienes actuaron como sostén cotidiano en la reproducción de la cotidianeidad familiar. Esta sobrecarga e intensificación de las tareas domésticas afectó significativamente a las estudiantes mujeres quienes se responsabilizaron del cuidado de sus hermanxs menores, la limpieza del hogar, la colaboración con las tareas escolares de otros miembros de la familia, la colaboración en actividades económicas informales, entre otras. Por otra parte, la desorganización temporo-espacial de las rutinas familiares como consecuencia de las medidas sanitarias adoptadas afectó significativamente la vida cotidiana y sus posibilidades de reproducción. En este sentido, una de las categorías que nos permiten complejizar la situación y mirar en forma más integral la materialización de las múltiples desigualdades es la Interseccionalidad¹². La misma advierte cómo las desigualdades deben mirarse en el entrecruzamiento de categorías sociales como género, raza, etnia, clase, entre otras. La posibilidad de asistir a la escuela interrumpe las rutinas, otorgando a lxs estudiantes un tiempo propio, personal, independiente de las necesidades y demandas organizativas familiares. Ese tiempo propio opera como umbral de independencia y autonomía, tiempo que desapareció frente al borramiento de las fronteras escuela-hogar.

5. Esta escuela en este barrio

La presencia de la escuela permite resignificar, más allá de las historias de fracasos escolares previos, el mismo barrio.

“El barrio cambia mucho, cambian las expectativas, cambian las familias. Cambia un montón de cosas... conozco casos que están loquitos, rebeldes... yo, agradecido totalmente, da esperanza. Hay padres que no pueden creer en sus hijos y esto te da

¹² El concepto de interseccionalidad es incorporado por el discurso y la práctica del movimiento feminista. Propuesto por Kimberlé Williams Crenshaw (1989) hace referencia al estudio de las identidades sociales que se superponen o interseccionan y los diferentes sistemas de opresión. Con este término se puede describir la simultaneidad, solapamiento y entrelazamiento de las opresiones. Se lo define como el fenómeno por el cual cada individuo sufre opresión u ostenta privilegio en base a su pertenencia a múltiples categorías sociales.

esperanzas. Como me toca a mí y a un montón vamos a ser feliz de otra manera, nos permitió soñar como te dije, eso ayuda al barrio también, Nos sentimos que valemos” (Egresadx S).

No obstante también contribuye a establecer líneas demarcatorias entre quienes van a la escuela y quienes no van y quienes no lo lograron, conformando una jerarquía simbólica de posiciones sociales que son relevantes en las prácticas de segregación y /o discriminación tanto sociales como laborales. Una de las caracterizaciones en este sentido es, *“hay chicos que les gusta andar con plata por eso dejan...están loquitos, son rebeldes, se hacen los malos...”* (Egresado S). La reproducción de discursos estigmatizantes hacia “los otros”, se monta sobre la responsabilidad y elección individual entre “querer y no querer” independiente de las condiciones sociales, familiares que obstaculizan la continuidad escolar. Las desigualdades educativas son expresiones de una distribución desigual del capital cultural así como una desigual distribución de los bienes y recursos, estas se interrelacionan, generando posiciones diferenciales. (Bourdieu 2009). Este capital cultural incorporado y acreditado también se reconvierte en capital simbólico, en relación a otros jóvenes que no finalizaron la escuela secundaria. Es una forma de demarcación al interior de los grupos juveniles populares, que se cruzan con otras tantas líneas demarcatorias. Quienes van a la escuela adquieren valores, según un entrevistadx, que pueden prevenir o evitar conductas juveniles no aceptadas.

Las vivencias de lxs jóvenes del barrio se transitan en una trama de estigmatización barrial, lo que potencia la circulación dentro de los límites barriales. Sostiene Bonvillani A. (2017) que en Latinoamérica lxs jóvenes pobres son sometidos a procesos de “otrificación” desde el cual se les adscribe la condición de sospechosos, peligrosos, violentos, etc. y por consiguiente objetos de represión. Se justifican desde ahí diferentes prácticas punitivas que van desde la prohibición de la circulación por diferentes espacios de la ciudad así como las detenciones arbitrarias o el gatillo fácil. Son cotidianamente sometidos a diferentes instancias de humillación desde una política de control y sumisión. El ejercicio de violencia sistemática por parte de la policía construye una subjetividad basada en la estigmatización, generando sentimientos de impotencia e indefensión.

Nos preguntamos cómo se vivencian estas experiencias juveniles en un contexto de pandemia donde se ha agudizado un discurso social culpabilizante que ubica a lxs jóvenes como vectores de contagios y responsables del incremento de la circulación del virus, cuestión que se suma a los procesos de segregación estigmatizante preexistentes. ¿Cómo impacta los requerimientos de cuidado en la autovigilancia familiar o barrial? En este sentido podríamos suponer que el despliegue de estrategias de cuidado comunitario conviven con

un control social potenciado por las prácticas institucionales de vigilancia y hostigamiento que tienen larga data.

Las significaciones se entrelazan quizás re victimizando a una población que ya tiene sobre sí estigmas sociales por provenir del barrio "X", por ser pobres, por ser jóvenes por su color de piel y se tensionan tal vez con las construcciones comunitarias de cuidado. El control en los puentes en una zona de acceso al barrio, la referencia en la prensa local a la existencia de fiestas juveniles clandestinas especialmente en esa zona, el acrecentamiento del control policial a la circulación ubica más a lxs jóvenes como objetos de control para la protección de otros sectores sociales. Sostiene Vommaro (2020) que los hechos de hostigamiento y violencia policial en diversos países de América Latina y el Caribe han aumentado durante la pandemia, sobre todo en los barrios populares (aunque también en zonas rurales), "de la mano de las mayores atribuciones que las fuerzas de seguridad tienen con el objetivo de controlar el cumplimiento de las medidas de aislamiento y confinamiento" (p.159).

La estigmatización barrial erosiona el capital social de lxs jóvenes (Kessler, 2012), dificultando la inclusión en escuelas fuera del barrio, en trabajos, en otros espacios recreativos, por lo cual las relaciones vinculares tienden a ser locales, "un capital social poco diversificado implica menos contactos laborales, poco acceso a redes de reciprocidad y en general una vida social más exigua" (p.185).

La experiencia escolar en el propio barrio, "en esta escuela en particular", a la que diferencian de otras experiencias previas, también es vivida dentro los límites del barrio, lo cual contiene, protege, posibilita. Una experiencia escolar que "*reconoce, acompaña*" *manifiesta interés, se preocupa por nuestros problemas*", avanza hacia procesos que permiten una resignificación que posibilita otra perspectiva de sí y de los otros. Aunque inconcluso, contradictorio, la escuela paradójicamente abre horizontes, desde los límites que otras instituciones cierran. Las trayectorias educativas de lxs jóvenes se configuran en tramas relacionales entre familias y escuela, entre políticas y trayectorias sociales e individuales en el marco de fuertes condicionantes, pero aún así estas se inscriben en prácticas colectivas de sostén y cuidado que facilitan los recorridos posibles. Las trayectorias así son entendidas desde una perspectiva que considera tanto las condiciones estructurales como las disposiciones de los actores, entre ellos estudiantes, y actores escolares.

6. A modo de cierre

Es necesario evitar entonces una correspondencia directa, lineal y necesaria de las relaciones entre clase y procesos educativos sin contemplar las diferencias y heterogeneidades de los propios cursos vitales de lxs jóvenes. El estudio de las desigualdades educativas excede, entonces, los análisis basados en la escasez y distribución de recursos materiales y culturales, por ello es necesario avanzar hacia análisis que permitan comprender cómo se reproducen las “desigualdades persistentes” (Tilly 2000), cómo se producen nuevas expresiones de desigualdad y cómo se producen resistencias en las diferentes tramas culturales. Al situarlas en un medio cultural de tramas discursivas (relacionales, dinámicas e inestables) cuyas cadenas de significaciones connotan por ejemplo las diferencias y distinciones entre clase, etnia, género y grupos etarios, se hace necesario realizar aquellos cruces a partir de los cuales operan los sistemas de equivalencias y diferenciaciones que establecen rangos, jerarquías, relaciones, etc. Cabe preguntarnos entonces ¿Qué expectativas de trayectorias escolares y oportunidades laborales tienen estos jóvenes? ¿Cómo se acepta o desafía el “efecto de destino”?

Abarcar los procesos de significación desde esta perspectiva posibilita aperturas que no sólo comprendan los límites simbólicos, las marcaciones diferenciales, las fronteras categoriales, los sistemas clasificatorios (expresión de las relaciones sociales en pugna), sino las múltiples articulaciones resultantes de la cultura vivida, experimentada, comprendida por los distintos grupos en sus vidas cotidianas. Ahora bien, lxs sujetos no son víctimas ni marionetas de estas configuraciones ideológicas y prácticas, ya que los grupos se posicionan, tienen injerencia, producen desplazamientos, y en el marco de una cierta autonomía construyen identidades por fuera de las ideas dominantes. El reconocimiento positivo de la experiencia escolar desafía y resiste las trayectorias previas, las estigmatizaciones presentes en las formas en que se significan y los significan. Los procesos no son lineales, están plagados de tensiones, avances y retrocesos que expresan una dinámica en donde la expansión de derechos coexiste con la persistencia de significados y prácticas sociales hegemónicas que segregan, discriminan y estigmatizan. A su vez, lxs jóvenes disputan sentidos, no siguen “un guión” escrito, resisten y despliegan prácticas que se contraponen a lo establecido.

Podemos pensar cómo las experiencias juveniles de este grupo de jóvenes en torno a la educación y al trabajo van al compás de un tiempo “excepcional” que se caracteriza por la inmediatez, la fragilidad, el aislamiento, pero también la búsqueda, la construcción de herramientas creativas e inéditas. La extensión de la pandemia en el tiempo gravita en los proyectos de lxs jóvenes tanto educativos como laborales, los que han finalizado la escuela

secundaria o se encuentran buscando alguna posibilidad de trabajo. Estos análisis requieren de profundización y ampliación de la indagación hasta aquí realizada, por ejemplo ampliar la indagación sobre las trayectorias inconclusas en este proyecto escolar, indagar las estrategias desplegadas por lxs jóvenes para sostenerse en sus trayectorias así como continuar el estudio de los recorridos en el grupo de lxs próximos futuros egresadxs del ciclo 2021.

Consideramos que los interrogantes y las reflexiones adquieren un nuevo significado en el actual contexto, ya que “lo que esta crisis vino a recordarnos o hacer visible es que la vida está entramada y que no hay manera de sobrevivir de forma individual” (Giroux, Rivera y Passeron, 2020, p. 6).

7. Bibliografía

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

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

Bonvillani, A. (2017) Emocionalidad y espacio público. Detenciones arbitrarias de jóvenes de sectores populares de Córdoba (Argentina) en Cuaderno Urbano. Espacio, Cultura, Sociedad 23(23) pp, 107-124

Bourdieu. P. y Passeron, JC. (2009) Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Argentina. Siglo XXI Editores.

Brachi, C. (2016) Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias* 2,(3) Recuperado de <http://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>

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

Di Piero, E. y J. Miño Chiappino (2020) Nivel secundario y pandemia: un análisis de las propuestas virtuales a nivel subnacional en clave de desigualdades en Liliana Abrate. [et al.] Beltramino (comps) Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época covid-19 1a ed. - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2020(152-161).

Ezcurra, A. (2011) Igualdad en Educación Superior .Argentina Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento.

Figueira, C. (2001) La actualidad de viejas temáticas: sobre los estudios de clase, estratificación y movilidad social en América Latina, CEPAL. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/6008-la-actualidad-viejas-tematicas-estudios-clase-estratificacion-movilidad-social>

Filmus, D. (2010). La educación y el trabajo para la inclusión social de los jóvenes. *Revista de Trabajo*, 6, 177-198.

Filmus, D. (2015). La universalización del secundario en América Latina. En A. Miranda (Ed.), *Sociología de la educación y la transición al mundo del trabajo: juventud, justicia y protección social en la Argentina contemporánea* (pp. 103-116). Buenos Aires, Argentina: Teseo.

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

Gentili, P. (2011) Marchas y contramarchas. El derecho a la Educación y las dinámicas de inclusión excluyente en América Latina en Pedagogía de la Igualdad. CLACSO. Argentina Siglo XXI Editores.

Giroux, H., Rivera-Vargas, P., y Passeron, E. (2020). Pedagogía Pandémica. Reproducción Funcional o Educación Antihegemónica. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3). Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12199>

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

Jacinto, C. (2007). Diagnóstico, tensiones y recomendaciones de política en relación a los vínculos entre educación y formación laboral de la población adolescente. *Buenos Aires: UNICEF*. Recuperado de http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/1205_05.pdf

Kaplan, C (2006) La inclusión como posibilidad. Publicación Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005386.pdf>

Kessler, G. (2012) Las consecuencias de la estigmatización territorial. Reflexiones a partir de un caso particular. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, v 22, pp. 165-198. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539804007>

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

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

Longo, J. y Busso, M. (2017) Precariedades. Sus heterogeneidades e implicancias en el empleo de los jóvenes en Argentina. *Estudios del Trabajo*, (53). Recuperado de <https://aset.org.ar/ojs/revista/article/view/6>

LLomovate, S y C. Kaplan (2005) Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto. Edit Noveduc. Buenos Aires.

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

Pérez, P. y Busso, M. (2018) . Juventudes, educación y trabajo. En *La Argentina en el siglo XXI: cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual: Encuesta Nacional sobre la Estructura Social*. Cap. 18 pp. 569-592 Argentina. Siglo Veintiuno Editores

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

Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional. *Política y cultura*, (22), 7-25. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n22/n22a02.pdf>

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria Argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Revista Propuesta Educativa* (29).

Terigi, F. (2014) Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En Marchesi, A. y otros. Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Metas Educativas 2021 Organización de Estados Iberoamericanos. Madrid

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

Tilly, Ch. (2000) La desigualdad persistente. Argentina. Manantial.

Tolosa D.B.C. (2020) Pandemia, jóvenes y precarización laboral Repertorios y acciones colectivas de los trabajadores de plataformas en CABA Tolosa, D. B. C. (2020). Pandemia, jóvenes y precarización laboral: Repertorios y acciones colectivas de los trabajadores de plataformas en CABA. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, (14), e051.

UNICEF (2020) Informe Educación en pausa. Una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19. Noviembre 2020 Recuperado de <https://www.unicef.org/lac/media/18741/file/Educacion-en-pausa-web-1107-2.pdf>

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

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