



**Tipo de documento: Tesina de Grado de Trabajo Social**

**Título del documento: A la escuela otra vez, pero ahora con barbijos : vínculos, pertenencia e identidad entre los y las adolescentes en la Escuela Secundaria Técnica UBA en la post-pandemia**

**Autores (en el caso de tesis y directores):**

**Micaela Belén Améndola**

**Adriana Seoane, dir.**

**Datos de edición (fecha, editorial, lugar,**

**fecha de defensa para el caso de tesis: 2025**

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.  
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.  
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: [https://creativecommons.org/choose/?lang=es\\_AR](https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR)



Universidad de Buenos Aires  
Facultad de Ciencias Sociales  
Licenciatura de Trabajo Social



Trabajo de Investigación Final

Tesina de grado

Área de investigación: Adolescentes y sus trayectorias educativas

**A la escuela otra vez, pero ahora con barbijos:**

**Vínculos, pertenencia e identidad entre los y las adolescentes en la  
Escuela Secundaria Técnica UBA en la post-pandemia**

Autora: Micaela Belén Améndola (D.N.I: 42.224.638)

([mica.amendo@hotmail.com.ar](mailto:mica.amendo@hotmail.com.ar))

Tutora Temática: Lic Prof. Adriana Seoane

([lic.adrianaseoane@gmail.com](mailto:lic.adrianaseoane@gmail.com))

Seminario TIF/Tesina: Primer Cuatrimestre 2024

Fecha de presentación: 7 de Abril de 2025

## Agradecimientos

A mi mamá, mi papá y mi hermana, por ser el sostén, la confianza y el cariño a lo largo de los años de estudio y, especialmente, en este Trabajo de Investigación Final.

A mis profesores, que lograron con sus clases mi compromiso a continuar aprendiendo y conociendo situaciones del ámbito social.

A Adriana Seoane, por aceptar mi propuesta y aconsejarme con la mayor profesionalidad y cariño en la elaboración de este trabajo de investigación.

A todas las profesionales entrevistadas y consultadas de la Escuela Técnica U.B.A., por su tiempo y predisposición frente al trabajo de investigación.

A mis amigas, Juli y mis seres queridos, por haber sido una compañía y un lugar de comprensión a lo largo de todos estos años.

Y por último, a la Universidad de Buenos Aires, especialmente a la Facultad de Ciencias Sociales, por formarme como profesional, pero sobre todo como persona. Llevaré todo lo aprendido como bandera. Defenderé todo lo conseguido como respuesta a todo lo que me fue brindado.

Título: *“A la escuela otra vez, pero ahora con barbijos: Vínculos, pertenencia e identidad entre los y las adolescentes en la Escuela Secundaria Técnica UBA en la post-pandemia.”*

Autora: Micaela Belén Améndola ([mica.amendo@hotmail.com.ar](mailto:mica.amendo@hotmail.com.ar))

Fecha de presentación: Abril 2025

## Resumen

Este Trabajo de Investigación Final aborda las trayectorias educativas de los estudiantes de la Escuela Técnica U.B.A. (ubicada en Villa Lugano) durante los años 2022 y 2023, posterior a la pandemia de COVID-19, una vez que se reincorporaron a la escuela de manera presencial. Toma como caso de estudio a los estudiantes de dicha institución y al Equipo Socioeducativo. El análisis de la temática se realizó a partir de tres entrevistas a diferentes profesionales de las ciencias sociales que intervinieron y acompañaron dichas trayectorias a lo largo de la pandemia y en los primeros años posteriores a ella, ya habitando la Escuela. Asimismo, durante el trabajo de investigación se estudia las repercusiones que tuvieron la pandemia y el aislamiento en la salud mental de los estudiantes y las formas de interrelacionarse una vez juntos en el aula. La importancia y los aportes que hace la disciplina de Trabajo Social en las escuelas también es una de las temáticas que se desarrollan en esta investigación.

El objetivo que orientó la investigación fue analizar el rol que llevó a cabo la Escuela Técnica U.B.A. como ámbito de pertenencia de los estudiantes, donde los mismos socializan, se integran y generan su identidad y sentido de pertenencia. Para ello se utilizó una metodología cualitativa y un diseño de investigación flexible, que posibilitó que el trabajo se enriquezca de nuevos conceptos y temáticas no tenidas en cuenta en un primer momento.

El marco teórico referencial utilizado acerca de la escuela y las trayectorias educativas contiene los trabajos de Terigi (2008) y Tedesco y López (2002). Asimismo, datos sobre la pandemia y lo sucedido posteriormente (INDEC, 2020, 2021) y la relación de los adolescentes con las redes sociales (Arab L. y Díaz G., 2015). Por último, la intervención del trabajo social y su relevancia dentro del ámbito educativo se trabaja a partir de los textos de Natalia Lofiego (2011) y Carballeda (2023).

Palabras claves: Trabajo social, educación, trayectorias educativas, post-pandemia de Covid-19.

## Índice:

<b>Introducción .....</b>	<b>Pág.1</b>
-Aspectos Metodológicos.....	Pág.3
-Resguardos éticos .....	Pág.4
<b>Capítulo I .....</b>	<b>Pág.5</b>
I.1 Historia de la reglamentación en la educación argentina .....	Pág.5
I.2 Legislación de la educación en Argentina .....	Pág.9
I.3 Educación secundaria: Escuela Técnica UBA .....	Pág.10
I.4 Identidad, pedagogía y “Proyecto de Vida” en la Escuela Técnica UBA .....	Pág.16
<b>Capítulo II .....</b>	<b>Pág.19</b>
II.1 La escuela de la UBA en Villa Lugano.....	Pág.19
II.2 Pandemia por COVID- 19 .....	Pág.21
II.3 Salud mental y redes sociales .....	Pág.29
<b>Capítulo III .....</b>	<b>Pag.34</b>
III.1 Trabajo Social y su intervención en el ámbito educativo .....	Pág.34
III.2 Trayectorias educativas en la Escuela Técnica U.B.A. ....	Pág.37
III.3 Trabajo Social y el rol de la escuela como ámbito de cuidado .....	Pág.39
<b>Conclusiones.....</b>	<b>Pág.43</b>
<b>Bibliografía</b>	
<b>Legislación</b>	
<b>Anexos</b>	

## Introducción

El presente escrito constituye el Trabajo de Investigación Final de grado de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad de Buenos Aires. El mismo brinda aportes reflexivos en torno a la vuelta de la presencialidad en la Escuela Técnica U.B.A. y las relaciones interpersonales entre compañeros, así como también el rol de acompañamiento y las intervenciones del Equipo Socioeducativo de la Escuela, durante el período de 2022 y 2023.

La educación durante el año 2020 fue virtual por la pandemia por Covid-19, donde el gobierno nacional argentino, como estrategia para la baja de casos y reducir el contagio del virus, decretó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. Dado esto, la educación formal tuvo que comenzar a desarrollarse de manera virtual. De esta forma, las y los profesores debían dar las clases y los contenidos de manera sincrónica y asincrónica, muchas veces por una videollamada, por videos elaborados con sus propios medios, por documentos y libros que los y las estudiantes debían leer, etc. Por su parte, los y las estudiantes perdieron el contacto con sus pares y docentes, donde el aprendizaje se vio afectado.

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, esta modalidad se mantuvo durante el ciclo lectivo del 2020. Ya en el 2021 las y los estudiantes y las y los profesores volvieron a las aulas, pero con el método de Grupo Burbujas<sup>1</sup>. Para el comienzo del ciclo lectivo del 2022, no se les exigió a las escuelas ni los Grupos Burbujas ni el pase sanitario<sup>2</sup>.

La investigación se enmarca en la post-pandemia ya que fue un evento mundial, que es reciente y tiene repercusiones y consecuencias aún en nuestros días. Es importante investigar sobre la repercusión en la vida cotidiana de los y las estudiantes que transitan el nivel secundario de la escuela formal.

---

<sup>1</sup> “PROTOCOLO PARA EL DESARROLLO DE CLASES PRESENCIALES”. Documento Boletín Oficial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en: <https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/PE-RES-MEDGC-MSGC-MEDGC-8-21-ANX.pdf> Fecha de consulta: 24 de mayo del 2024.

<sup>2</sup> “Clases en CABA 2022 sin contacto estrecho, burbujas ni pase sanitario: cómo es el nuevo protocolo para la vuelta al cole”. Diario digital El Cronista. 7 de febrero del 2022. Disponible en: <https://www.cronista.com/economia-politica/clases-en-caba-2022-sin-burbujas-ni-pase-sanitario-como-es-el-protocolo-para-volver-al-aula-con-normalidad/> Fecha de consulta: 24 de mayo del 2024.

El conocimiento que la práctica profesional del Trabajo Social hace es un aporte en las instituciones escolares desde el ámbito particular de la disciplina, donde la intervención en el área educativa es propia y particular. Su práctica en lo escolar pone de manifiesto aspectos de lo cotidiano, elementos referidos a las redes de poder y a la trama de sentidos que constituyen lo social, lo público y lo cultural dentro de lo escolar (Amilibia, 2017). En lo dicho radica la importancia de que la disciplina investigue y analice cómo fueron esas trayectorias educativas para los y las adolescentes.

Aunque este diseño se elabora en un contexto donde está en discusión su obligatoriedad e importancia<sup>3</sup>, la escuela secundaria es determinante en la vida futura de todos y todas sus estudiantes. A partir del Censo 2022, la cantidad de adolescentes que en ese momento estaban yendo a una institución educativa era de 181.129 adolescentes<sup>4</sup>. La mayoría son futuros adultos y adultas, que serán parte de la toma de decisiones y conformación de la sociedad futura. A la adolescencia se la entiende como “*una etapa esencial y un nudo crítico en el desarrollo de la identidad*” (Fernández Álvarez, 1992, 2008 en Maristany, Preve, Cros, Revilla, 2021: 6).

El objetivo general de esta investigación es analizar el papel de la Escuela Secundaria Técnica UBA como ámbito de socialización, pertenencia, integración y de identidad de los y las adolescentes durante la vuelta a la presencialidad post Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio en el período 2022-2023. Para el abordaje de ese objetivo general, planteo diferentes objetivos específicos: 1. Indagar en las trayectorias educativas de los y las adolescentes a partir de la perspectiva de los docentes y profesionales educativos y sociales durante la pandemia en el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio y los cambios con la modalidad presencial; 2. Analizar las representaciones sociales sobre la presencialidad, tales como los prejuicios, ideas, imaginarios, expectativas, desde la perspectiva de los y las docentes y profesionales educativos y sociales, de los y las estudiantes a la vuelta de la presencialidad en la Escuela Secundaria Técnica UBA; 3. Indagar tanto en las relaciones interpersonales entre los y las adolescentes como entre los y las docentes y estudiantes, y el acatamiento de las normas educativas e institucionales en la Escuela Secundaria Técnica UBA, una vez vigente la modalidad presencial nuevamente, desde lo corpóreo, el trato entre ellos/as, la afectividad; 4.

---

<sup>3</sup> “Bertie Benegas Lynch sugirió que los padres puedan hacer trabajar a sus hijos” Diario La Nación. (7 de abril del 2024). Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/politica/bertie-benegas-lynch-aseguro-que-no-cree-en-la-obligatoriedad-de-la-educacion-y-apunto-contra-el-nid07042024/> Fecha de consulta: 20 de abril del /2024.

<sup>4</sup> Población de género masculino y femenino que asiste a una institución educativa de entre 13 y 17 años (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, 2022).

Analizar la relación de los y las adolescentes con los recursos pedagógicos innovadores, como las redes sociales, tanto entre pares como entre el sujeto y el medio social propiamente dicho, así también desde la perspectiva de los y las docentes y los directivos; 5. Identificar la relación de pertenencia y vínculo entre pares, la conformación de grupos de afinidad y la identidad entre los y las adolescentes que se presentan en los talleres que brinda la Escuela Secundaria Técnica U.B.A. desde el Equipo Socio-Educativo, como así también en las clases de contenido pedagógico y educativo.

Una de las hipótesis para este trabajo es encontrarse con que los aspectos referidos a una beneficiosa salud mental dentro de las trayectorias educativas de los y las estudiantes de la Escuela estén relacionados con los espacios de sociabilidad, de integración con otros y otras, sobre todo entre pares. Infiero que uno de los hallazgos será el papel de la escuela como integradora y como espacio de refugio y contención en un momento de tanta incertidumbre como fueron los años 2022-2023, aquellos posteriores al comienzo de la pandemia por COVID-19. Se viene desarrollando la importancia que tuvo para los y las adolescentes el estar en contacto entre ellos y poder mantener el vínculo. También se cree deducir que en la gran mayoría de los y las adolescentes volver a ponerle el cuerpo a la escolaridad y corporalizar a sus compañeros/as y profesores ayudó a transitar dicha vuelta a la presencialidad, después de un evento arrasador como fue el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. Siguiendo en la línea teórica de Carina Kaplan (2021) y las experiencias emocionales, se fortalece la importancia del retorno y la ejecución del contacto físico, que hayan vuelto a tener una rutina, así como las charlas y los descansos en los recreos, el salir de sus situaciones familiares y del hogar, sean éstas agradables o violentas. Dichas circunstancias son aquellas que habrán repercutido de manera beneficiosa en su salud mental.

### **Aspectos metodológicos**

El tipo de diseño de investigación que elegí es el diseño flexible. Este estudio será cualitativo y tendrá un método de estudio de caso. Los y las adolescentes serán la unidad de análisis ya que es una población que fue atravesada y afectada por este momento histórico, sanitario y social, estando en una época valiosa de su desarrollo como personas, donde la socialización con pares es trascendental. El recorte de los estudiantes será aquellos que tengan entre 13 y 18 años, ya que al ser una escuela con modalidad técnica, tienen un año más de cursada. Aun así,

la investigación se realizará desde un enfoque relacional, a través de la mirada de nuestra unidad de observación. Aquellas serán las trabajadoras sociales, las psicólogas, el equipo de la escuela, entre otros.

Para la técnica de recolección de datos se utilizaron entrevistas semi-estructuradas. Fueron 3 entrevistas, cantidad adecuada de relatos y respuestas que fueron necesarias para poder desarrollar los objetivos. De igual forma, lo diacrónico de la investigación y las respuestas fueron tomadas en cuenta. Que no sea solamente evocación de hechos, sino organizarlos y ordenarlos según los parámetros temporales básicos del antes y el después (Mallimaci y Giménez Béliveau, en de Gialdino, 2006).

### **Resguardos éticos**

En cada encuentro con las profesionales, en primer lugar les fue informado el enmarque y el objetivo de las entrevistas. Se dio total protección a su persona y a todas aquellas que nombraron durante las entrevistas en la elaboración de este trabajo.

A su vez, se solicitó el consentimiento para grabar las entrevistas y para que la información brindada pueda ser utilizada a los fines de esta investigación.

## Capítulo I

*“La educación es un acto social, profundamente humano. No cualquier educación: educación para saber pensar y ser con otros”* (Graciela Roza; 2011; pág. 8).

### **Historia de la reglamentación en la educación argentina**

La educación se transmite de generación en generación desde tiempos lejanos. Guillermo Ramón Ruiz (2020) plantea la educación como una práctica social que constituye una de las actividades definitorias de la vida de los seres humanos. Expone que se encuentra desde las comunidades primitivas hasta las que han alcanzado altos niveles de desarrollo de lo tecnológico y de complejidad en la organización de dichas sociedades. La institucionalización de la educación en sistemas escolares de alcance masivo es una forma particular de educación organizada a la luz de la constitución de los estados nacionales modernos. Dichos sistemas, a partir del siglo XIX, se han extendido de Europa a América y, en el avance del siglo XX, ha alcanzado la mundialización. El objetivo principal de esta forma de educación fue instruir a la población infantil y joven de manera compulsiva, y conformar una ciudadanía nacional, con la particularidad de que los diferentes estados nacionales dieran lugar a diversos tipos de ciudadanía ideal, a través del desarrollo de sistemas particulares y currículas nacionales.

En la República Argentina la educación es un derecho para todo aquel que habite en su suelo. En el artículo N° 14 de la Constitución Nacional se establece que *“todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos: (...), de enseñar y aprender.”* (Ley 24.430; 1994; s/n). Al ser un derecho como ciudadano de un país, se garantiza la participación en el ámbito estudiantil y académico a todas aquellas personas que viven en Argentina. Dependiendo el momento histórico, dichas currículas nacionales fueron más autóctonas e independientes y, en muchos otros, estuvieron más a disposición de pensamientos e ideales extranjeros.

La educación formal<sup>5</sup> en Argentina comenzó siendo reglamentada por la ley 1420. La misma se promulgó en el año 1884 y establecía la educación primaria común, gratuita y obligatoria.

---

<sup>5</sup> La educación formal es *“aquella que concluye con titulaciones reconocidas y otorgadas según las leyes educativas promulgadas por los Estados, desde los diplomas de enseñanza primaria o básica hasta titulación de doctor”* (Cañellas, 2005, pág. 11).

Dicha ley fue promulgada durante el gobierno de Julio Argentino Roca, en el cual Domingo Faustino Sarmiento se desempeñaba como director general del Consejo Nacional de Educación, y se la considera la base primordial del sistema educativo nacional. Pablo Pineau (en Secretaria de Cultura, 2021) plantea que lo trascendental de dicha ley es que comienza a pensar y posicionar en la discusión a la educación como un derecho. El profesor establece que la ley fórmula de la educación como *común y laica*, y no es algo menor. Se manifiesta la idea de la educación para los iguales, la educación para todas y todos aquellos que habiten el territorio nacional. La misma representó la idea de una educación para todos los ciudadanos, fuera quien fuera: hombres, mujeres, rurales, urbanos, pobres, ricos. Todas y todos ellos debían concurrir a la misma escuela, en igualdad de condiciones, aprender lo mismo, para formarse como ciudadanos y poder ejercer sus derechos. Esta ley tenía el ideal de formar a un nuevo sujeto político, ya que a nivel nacional y político el país estaba pasando de un momento más colonial a uno más independiente y soberano. Hasta su promulgación, sólo accedían al conocimiento los varones de clases acomodadas, a cargo de la institución eclesiástica. Con la ley, se amplían las posibilidades de acceso a la educación.

Josefina Ganuza (en Secretaria de Cultura, 2021) plantea el rol de las mujeres en este momento histórico y la repercusión de la ley en su historia. La autora formula que la vida de las mujeres estaba relegada al espacio privado: a la vida en familia, a la atención de su esposo, a la crianza y el cuidado de sus hijos e hijas, a la atención y sostenimiento de la casa familiar. Únicamente las mujeres de la élite social tenían acceso a educación y cultura. Dicha educación era brindada domésticamente por tutores. Las otras mujeres, la mayoría de ellas, no tenían espacio ni tiempo para la educación y solo debían saber cuestiones más prácticas y menos teóricas como cocinar, bordar, cuidar, curar ciertas heridas. Frente a la ley, se abre una mayor cantidad de posibilidades para el futuro de las mujeres: poder estudiar, formarse, en varios casos, ser aquellas maestras que estaban en las escuelas. De esta forma, dedicarse a un trabajo remunerado y reconocido socialmente. Las mujeres comenzaban a ejercer trabajos que les generaba un salario propio. Fueron los primeros pasos hacia una independencia del hombre-padre-marido, a la construcción de su propio futuro, a una vida por fuera de su casa y estructura familiar y una independencia hacia su esposo desde lo económico. Lo planteado aquí no ocurrió en todos los casos y fue una independencia que se fue construyendo, que aún hoy en el 2024/2025 no es tal, pero la ley 1420 fue un puntapié para una transformación en la vida pública y privada de las mujeres.

Asimismo, la educación primaria común, gratuita y obligatoria tenía el propósito de educar a los hijos e hijas de las familias inmigrantes que emigraban a Argentina escapando de sus países y/o esperando un futuro más próspero para ellos y sus descendientes. Con una educación común y que se le era brindada a todos por igual se creaba una identidad nacional y un sentido colectivo de lo argentino.

Sin embargo, dicha ley contenía ciertas contradicciones que eximían al Estado de su responsabilidad en la garantía de lo postulado en la misma. Con respecto a la obligatoriedad, la ley sólo contemplaba al último año del nivel inicial y al nivel primario en su totalidad, excluyendo a la enseñanza secundaria. De esta manera, se reproducía un sistema elitista, posibilitando que unos pocos puedan acceder a la escuela secundaria. Siguiendo a Puiggrós (1996), si bien la Ley 1420 sostenía el principio de igualdad, durante la primera mitad del siglo XX se reproducía una educación normalizadora y excluyente.

Dicha situación comienza a ser cuestionada con la llegada del gobierno de Perón, en el año 1946, el cual promovía el sentido de justicia social como política y sentido de estado. El ámbito educativo no era la excepción. Es recién en este entonces que la accesibilidad a la enseñanza comienza a ser pensada para todos y todas, cualquiera sea su condición socioeconómica. Asimismo, durante dicho período se introduce la modalidad de enseñanza técnica, bajo la idea de capacitar a las personas para la realización de oficios al interior de las escuelas, a la vez que se cursaba el bachillerato.

Posterior al peronismo, durante el desarrollismo, el cual su representante máximo fue el ex presidente Arturo Frondizi (1958-1962), siguió reproduciéndose una modalidad de enseñanza normalizadora, con el objetivo de preparar recurso humano útil para el desarrollo. Si bien no se visualizaron profundas transformaciones, es necesario remarcar la creciente crítica que se produjo desde la sociedad en torno al catolicismo en las escuelas, ya que había colegios católicos, los cuales enseñaban la palabra de Dios además de los contenidos curriculares. El gran debate en este período fue entre la escuela pública y la privada.

Según informa el Ministerio de Cultura de la Nación, la Ley 1420 fue suspendida a lo largo de los años 1966 y 1983. Durante este periodo se puso en práctica una política educativa que estaba en relación con lo que sucedía políticamente en el país: se transfirieron las escuelas primarias a todos los gobiernos provinciales. Esta descentralización se enmarcó en una nueva conceptualización del papel estatal en materia educativa: el estado nacional asumió un papel

subsidiario en las iniciativas para garantizar la educación. Solo queda a cargo del control político e ideológico de las escuelas (Herbón, Román, Rubio; s/a).

Durante el gobierno menemista, en el año 1993, se sancionó la Ley 24.195, “Ley Federal de Educación”. Su impronta principal fue la descentralización del sistema educativo. En el artículo N° 14 (Ley 24.195, 1993) de dicha ley se decreta que los establecimientos que llevarán adelante la educación serían gestionados y administrados tanto por las provincias como de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, eliminando la posibilidad de que el Estado Nacional tenga instituciones a su cargo. El Estado Nacional, a partir de esta ley, sólo supervisaba y autorizaba a las diferentes instituciones nacionales, dándoles la responsabilidad y autonomía de hacerlo cada provincia a su forma. Esto generó disparidad y diferencia en el derecho a la educación, ya que dependía del presupuesto y normativas de cada provincia y CABA<sup>6</sup> el desarrollo de la educación en cada una de ellas.

La Ley de Educación de 1993, asimismo, reestructuró la escuela secundaria con la creación del polimodal, a la vez que amplió la escolaridad obligatoria (de 7 a 10 años, al incorporar la sala de 5 en la escuela inicial y una escuela primaria de 9 años). La Ley Federal también impulsó un proceso de renovación curricular, con la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) y la descentralización de los diseños curriculares. De hecho, los cambios produjeron fragmentación del sistema educativo, consolidando la desigualdad social existente, donde había una mayor inclusión pero menor retención del estudiantado. También, una baja en la calidad educativa, que se reflejaba en la reducción de los contenidos, y una escasa y precaria capacitación docente, que se acompañaba de bajos salarios y falta de recursos para infraestructura (Dillon, 2023).

En el año 1994, se llevó a cabo la reforma de la Constitución Nacional. En la Constitución Nacional de 1853 ya establecía el derecho a enseñar y aprender (Artículo 14). En la reforma antes nombrada, en el inciso 19 del artículo 75, se planteó el deber que tiene el Congreso Nacional de sancionar leyes de organización y de base en la educación, donde las propias leyes aseguren la responsabilidad indelegable del Estado por la educación, en la cual deben participar también la familia y la sociedad. Asimismo, que dichas leyes garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal (Ley N° 24.430, 1994).

---

<sup>6</sup> Abreviación que se utilizará para referirse a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Actualmente, la ley de educación nacional que está vigente y derogó la ley 24.195 es la ley N° 26.206 “Ley de Educación Nacional”. La misma fue sancionada en el 2006 durante la presidencia de Néstor Kirchner. La Ley de Educación Nacional estableció una nueva estructura para la escuela inicial, primaria, secundaria, y de adultos, definiendo la obligatoriedad de la escuela secundaria. En el presente, la obligatoriedad escolar es de 13 años (sala de 5 en nivel inicial, 6/7 años en el nivel primario dependiendo la legislación local, y 5/6 años en el nivel secundario dependiendo la legislación local). Dicha ley plantea en el artículo 2 que “*La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.*” (Ley N° 26.206, 2006, art. 2). Además, expone en el artículo 3 que la educación es una prioridad nacional y que “*se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.*” (Ley N° 26.206, 2006, art. 3). Asimismo, incorpora la meta de inversión del 6% del Producto Interno Bruto (PBI) argentino.

## **Legislación de la educación en Argentina**

Luego de hacer una historización de la reglamentación de la educación en la Nación Argentina, se puede añadir que la Constitución Nacional, en el artículo 75 inciso 22, declara de jerarquía constitucional algunos tratados internacionales de derechos humanos que refieren a la educación y que complementan los derechos y garantías que ya están contempladas en la Constitución Nacional. Se hace presentación de algunos extractos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la Convención sobre los Derechos del Niño, entre otros.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, de la Organización de las Naciones Unidas (O.N.U.) de 1948 proclama en el artículo 26 “*1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental.*” (O.N.U., 1948 en Gentile, 2022). En la Convención sobre los Derechos del Niño, en el año 1989, aprobada por la ONU, en el artículo N° 28 se expresa que

*“Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular: a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;*

b) *Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad; (...)* (UNICEF, “*Convención sobre los Derechos del Niño*”, pág. 22).

Prosiguiendo con el área nacional, y precisamente lo reglamentado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el año 1998, se promulgó la ley 114, de “PROTECCIÓN INTEGRAL DE LOS DERECHOS DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES”. La ley se modificó en los años 2014, 2016 y 2018, que esta última es aquella que tiene vigencia en el 2024/2025. El apartado sobre el derecho a la educación se plantea desde la “formación integral” (artículo 27), “valores” (artículo 28) y “garantías mínimas” (artículo 29). En los tres artículos se desarrollan los derechos de los niños, niñas y adolescentes, y las obligaciones de los gobiernos de la Ciudad Autónoma para efectuar dicho derechos (desarrollo integral, preparación para el ejercicio de la ciudadanía, convivencia democrática, pluralidad cultural, la diversidad, el medio ambiente, los recursos naturales y los bienes sociales, entre otras cuestiones) (Ley 144, 2018). Una que llamó mi atención y que en el siguiente capítulo se analizará y se pondrá en debate es que el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires garantiza a los niños, niñas y adolescentes la “*igualdad de condiciones de acceso, permanencia y egreso del sistema educativo, instrumentando las medidas necesarias para su retención en el mismo;*” (LEGISLATURA DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES, Ley 144, pág. 7).

## **Educación secundaria: Escuela Técnica UBA**

Para hacer sentido común de lo entendido y referido al hablar de educación secundaria, se establece que es la educación que se brinda en un espacio académico una vez aprobada la escuela primaria, las cuales son obligatorias por lo decretado en la Ley 26.206, donde se forman nuevas competencias de los y las estudiantes para un desempeño ciudadano y productivo, enmarcado en una sociedad que se caracteriza por sus complejos requerimientos y que se encuentra en permanente cambio (Tedesco y López, 2002).

En el desarrollo histórico de la escuela secundaria, Terigi (2008) nos plantea que siempre se estructuró en torno de tres disposiciones básicas: la clasificación de los currículos, el principio

de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase. A través de los años y los diferentes cambios a este sistema, como el ciclo polimodal, la posibilidad de que la gran mayoría de los y las estudiantes que terminaran la primaria y empezaran el secundario y/o continuarán en éste hasta terminar su ciclo siempre fue un problema. Los datos de retención y logros educativos de este ciclo no son lo más alentadores y fueron desde hace tiempo razón de críticas.

Frente a la universalización de la escuela secundaria, se tuvo que replantear y pensar el curriculum de ésta, la inclusión de nuevo grupo de personas y a mejorar la relevancia cultural y social del nivel para todos los y las jóvenes.

Hay problemas de retención, inclusión y calidad en la escuela secundaria. La secundaria nuclea una diversidad de jóvenes con diferentes situaciones socioeconómicas y familiares. Querer tratar al sistema educativo como algo homogéneo es injusto. Hay muchos adolescentes se encuentran al margen de la escuela y del trabajo y/o que sufren problemas de acceso ya sea por el clima o por el transporte<sup>7</sup>. Esto aumenta su vulnerabilidad social y la posibilidad de ir todos los días a la institución educativa. Hay una memoria común hegemónica que plantea que la homogeneidad en el sistema educativo es algo que ocurre y que le da a todos y todas las mismas posibilidades de ir a la escuela secundaria, pero no es así. Terigi (2008) denuncia a estas diferenciaciones como fragmentaciones, y por consiguiente, como desigualdad. Dado esto, la escuela secundaria se encuentra con muchos desafíos: cuestiones escolares (el tiempo de cursada, las instituciones de enseñanza, las formas de evaluación), cuestiones pedagógicas (el curriculum y los contenidos de él, la relación con los y las estudiantes) e intentar educar a jóvenes que no sólo destinan su tiempo en instruirse escolarmente, sino también en mantenerse económicamente y en pensar en la subsistencia del día a día, tanto de ellos como de sus familias.

Frente a esto, una de las alternativas que se pensaron y se llevaron a cabo fue la creación de las “Escuelas del Bicentenario”, que fue un proyecto que se implementó donde varias universidades, como la Universidad de Buenos Aires, la Universidad de San Martín y la Universidad de Entre Ríos, construían y se hacían cargo de escuelas en barrios vulnerables que

---

<sup>7</sup> El 32,2% de estudiantes de quinto o sexto año de nivel secundario del país con el NSE bajo expresó que falta a la escuela secundaria por problemas en el acceso a ella ya sea por el clima o por el transporte. El 17,3% planteó que era por Trabajo. (Dosier estadístico en conmemoración del Día Mundial del Niño 2023 / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos - INDEC, 2023.) Disponible en: [https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/dosier\\_nnya\\_11\\_237A4EFD2B08.pdf](https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/dosier_nnya_11_237A4EFD2B08.pdf) Fecha de consulta: 18 de octubre de 2024.

fueran pre-universitarias. Lo que las une a dichas escuelas es que se encuentran estratégicamente ubicadas en sectores de la población que presentan múltiples situaciones de vulnerabilidad social y educativa. Este proyecto tenía por objetivo brindar oportunidades a los y las adolescentes más olvidados y con mayores problemáticas económicas, sociales y familiares, donde tengan la posibilidad de transitar sus estudios. En tal sentido, la inclusión educativa se plantea como eje dentro del horizonte de la política pública. Una de dichas escuelas fue la Escuela Técnica UBA, que se la aprobó por medio de la Resolución (CS) N° 119/2014<sup>8</sup>.

La Escuela Técnica UBA<sup>9</sup> es una escuela secundaria técnica que es pre universitaria (ANEXO I). Depende económicamente y curricularmente de la Universidad de Buenos Aires. Tiene jornada completa y seis años de cursada. Se encuentra en Villa Lugano<sup>10</sup>, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Es una escuela reciente, que inició su primer ciclo lectivo en el año 2015, habiendo tenido su primera camada de egresados en el año 2020. Cuenta con dos especialidades técnicas: mecatrónica y TICS (Tecnologías de la Información y la Comunicación). A nivel pedagógico y de composición de la escuela es más flexible si se la compara con una escuela tradicional. Los y las estudiantes deben ir moviéndose por la escuela hasta el aula de su materia, como en el sistema universitario (Entrevista a las psicólogas de la Escuela, 2024). También tiene la característica que cuando un contenido de una materia no se aprobó, se sigue cursando aunque se esté en un año superior. Un ejemplo de lo planteado es: si no se aprueba matemática de tercer año, una vez que ese estudiante pasa a cuarto año, en las horas de matemática no va a la clase con sus compañeros de siempre, sino que a la de tercer año. En palabras de Eugenia, una de las psicólogas de la Escuela, se trabajaba con trayectorias individualizadas y que tenían un marco que, al ser pre-universitaria, hacía que la materia que aprobaban no la recursaran. También acompañaban estas trayectorias educativas con clases de apoyo y tutorías.

---

<sup>8</sup> Rectorado de la Universidad de Buenos Aires. Libro I: NORMAS GENERALES DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES » Título 37. Capítulo A. Disponible en: [https://codigo.rec.uba.ar/codigo\\_uba/libro-i-normas-generales-de-la-universidad-de-buenos-aires-1/titulo-37-escuela-de-educacion-tecnica-de-nivel-secundario/capitulo-a-creacion-dependencia-y-plan-de-estudios-del-primer-ciclo/](https://codigo.rec.uba.ar/codigo_uba/libro-i-normas-generales-de-la-universidad-de-buenos-aires-1/titulo-37-escuela-de-educacion-tecnica-de-nivel-secundario/capitulo-a-creacion-dependencia-y-plan-de-estudios-del-primer-ciclo/) Fecha de consulta: 19 de octubre de 2024.

<sup>9</sup> Se adjunta en el Anexo I una imagen correspondiente a la Escuela Técnica UBA.

<sup>10</sup> En el capítulo N° 2 se desarrollarán los aspectos socioeconómicos y territoriales del barrio.

La Formación Técnico Profesional<sup>11</sup> cuenta, desde el año 2005, con una ley específica que regula su implementación y desarrollo. La Ley de Educación Técnico Profesional (Ley N° 26.058) promueve el aprendizaje de capacidades, conocimiento, habilidades y actitudes que están relacionadas con desempeños profesionales y criterios de profesionalidad propios del contexto socio-productivo, que posibilitan conocer la realidad a partir de la reflexión sistemática sobre la práctica y la aplicación sistematizada de la teoría. Asimismo, abarca, articula e integra a las diferentes instituciones y programas de educación. En el trabajo, se especializan y organizan las propuestas formativas dependiendo las capacidades, los saberes profesionales y los conocimientos científicos-tecnológicos (Ley N° 26.058, 2005).

La forma de ingresar a la escuela también tenía su particularidad: era por sorteo. Esto la diferenciaba con otras escuelas secundarias universitarias, en las cuales se realizaba un examen de ingreso, que capacitaba o no al estudiante a ser parte de dicha escuela. En la Escuela Técnica U.B.A, la mitad de las vacantes disponibles se sorteaban entre estudiantes egresados en primarias del distrito 21 de educación (Villa Lugano<sup>12</sup>). La otra mitad entre los estudiantes restantes (los que no fueron seleccionados en el primer sorteo y aquellos adolescentes que querían ingresar). Esta institución tenía la legislación de resguardar un 5% de las vacantes para estudiantes con el Certificado Único de Discapacidad. Comentaban las psicólogas de la Escuela en la entrevista, que desde 2023 hay un nuevo equipo directivo que tenía pensado cambiar esto y que a la escuela se ingresara de la misma forma que a las otras escuelas preuniversitarias de la U.B.A: por evaluación.

El resguardar un 5% de las vacantes anuales para aquellos estudiantes que tienen el Certificado Único de Discapacidad es una política de inclusión que aplicó la Escuela. La inclusión educativa *“garantiza el derecho que tienen todos/as los/as niño/a, adolescentes y jóvenes para acceder en condiciones de equidad a la educación, sin admitir discriminación de ningún tipo, brindando a las personas con o sin discapacidades una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus competencias y capacidades”* (Educación especial; s/a; s/a). Es una perspectiva que considera a la diversidad de las personas y responde a sus necesidades y particularidades. Por esta razón, el sistema educativo desarrolla redes de

---

<sup>11</sup> “Educación Secundaria”. Argentina.gob.ar. Disponible en: <https://mapa.educacion.gob.ar/tag/secundaria> Fecha de consulta: 10 de diciembre de 2024.

<sup>12</sup> La misma es una reglamentación que fomenta la participación de niños y adolescentes en las instituciones educativas. Lo dicho tiene mucho valor ya que el distrito 21 es aquel donde más personas nunca asistieron a la escuela durante toda su vida (INDEC, 2023). Es una normativa que articula en pos de los derechos de los niños y que les brinda mayores posibilidades.

interacción y colaboración entre los diferentes niveles educativos y diseña y emplea herramientas, metodologías y estrategias para eliminar las barreras del proceso de aprendizaje y de participación de los y las estudiantes. Esto está fundamentado y establecido a partir de la Ley Nacional N° 26.378 “*Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo*”. La misma es una de las características que generan el sentimiento de pertenencia hacia la Escuela y la corresponsabilidad que tiene la escuela con sus estudiantes<sup>13</sup>.

Una cuestión característica de la Escuela Técnica de la U.B.A era el Equipo Socioeducativo. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, las escuelas públicas secundarias cuentan con un Departamento de Orientación Escolar (DOE). Está conformado por un conjunto de profesionales de diferentes disciplinas dentro de las ciencias sociales, los cuales abordan problemáticas vinculadas al aprendizaje, a condiciones tanto sociales como familiares propias de los estudiantes. Asimismo, dependiendo la situación problemática, también se interviene con el sujeto en particular.

La Escuela Técnica UBA no era parte de los DOE, sino que tenía su propio equipo, el Equipo Socioeducativo. El mismo se enfocaba en acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes de la escuela. Esto posibilitaba que el vínculo que se generaba entre los y las profesionales del Equipo y los estudiantes fuera más estrecho, personalizado, donde había mayor conocimiento entre las partes, siendo más específica la intervención de las diferentes situaciones problemáticas. El mismo, durante el 2022/2023, se conformaba por una trabajadora social, dos psicólogas, una psicopedagoga y el vicedirector del área que es abogado. Analía, la trabajadora social de la Escuela durante ese período, desarrollaba que como equipo se presentaban en la entrevista de inicio con los padres/madres de los estudiantes y hacían hincapié en que les contaran a sus hijos que había un equipo con el cual podían contar y acercarse de manera espontánea. Expresó que ella sentía que los estudiantes iban a las oficinas del Equipo Socioeducativo ya que era “*un espacio que les resultaba amigable dentro de la escuela*” (Trabajadora social, Escuela Técnica UBA, septiembre 2024).

Dentro del barrio de Lugano, la Escuela Técnica U.B.A. tenía un prestigio y un renombre característico y remarcado. A lo largo de las entrevistas que se efectuaron, la frase destacada fue: “*la escuela de la U.B.A.*”. Todas las profesionales comentaban que la Escuela se distinguía

---

<sup>13</sup> Conceptos definidos más adelante, durante este capítulo.

dentro del barrio por el renombre y el prestigio que trae el hecho que fuera una institución relacionada a la Universidad de Buenos Aires. Analía comentaba que la valoración por la U.B.A. dentro del barrio era muy fuerte. Tanto desde los padres/madres como de los estudiantes, la frase más marcada era “*voy a la escuela de la U.B.A.*”. Explicaba que desde las personas que conforman la Escuela y el barrio, había algo del prestigio que se debía cuidar. Desde la dirección de la Escuela Técnica U.B.A. también alentaban a estos discursos:

*“(…) había un discurso institucional muy fuerte de “Esto es la escuela de la U.B.A.”, “somos parte de algo más grande, que es la Universidad de Buenos Aires”. Eso se decía desde el buenos días hasta cuando los retaban a los pibes. Había una intencionalidad institucional de poner a la escuela en un marco más grande y a los pibes y las pibas transitar una instancia educativa que después tenía que continuar en la universidad.”* (Trabajadora social, Escuela Técnica UBA, septiembre 2024).

Las psicólogas de la Escuela agregaban que parte de ese prestigio y reconocimiento proviene de las expectativas que tienen los padres/madres con respecto a que sus hijos e hijas sean parte de esta institución. Se experimenta mucha esperanza en la calidad educativa y formadora de la escuela. Desde los adultos se creó un consciente colectivo que instala que es una escuela buena, que contiene a los adolescentes. Que se ocupa mucho de los chicos.

Otra particularidad de lo administrativo en la Escuela era que los hermanos y hermanas de los estudiantes ya tenían una plaza asegurada. Esto se materializa en un preconceito de una historia familiar con hijos recibidos de la Escuela Técnica U.B.A., donde uno de los problemas que eso generaba era la presión de esos hermanos menores en adaptarse a aprender cuestiones relacionadas a lo técnico, y no por ahí con una especialización en artes o bachiller, entre otros, como ellos y ellas hubieran querido.

Maia, la trabajadora social del CeSAC N° 18, ubicado en el barrio “Papa Francisco”, Villa Lugano, entendía que la Escuela Técnica siempre fue una escuela deseada por las familias del barrio. Planteó que las escuelas de la U.B.A. estaban en otro lado, en otra parte de la ciudad, en el centro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires<sup>14</sup>. Esta es una escuela técnica que se hizo en zona sur, con un proyecto “*muy piola para el momento*”, donde todos los vecinos del barrio estaban muy contentos de que existiera, con equipos propios, que cuenta con más recursos que

---

<sup>14</sup> El “Colegio Nacional de Buenos Aires” y la “Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini”, ambas escuelas que pertenecen a la Universidad de Buenos Aires, se encuentran en el centro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Comunas 1 y 2, respectivamente).

otras instituciones educativas del barrio. Fue una apuesta desde las instituciones estatales y universitarias y la población del barrio respondió, cuidó y enalteció esa institución, que para ellos era representativa.

## **Identidad, pedagogía y “Proyecto de Vida” en la Escuela Técnica UBA**

Al hablar de este tema y la importancia de la Escuela Técnica UBA en el barrio, apareció en las tres entrevistas la palabra identidad. La identidad la define Alvarado (2011 en Escudero Marín, 2018) como aquello que nos hace comunes y permite configurar un *nosotros*. Los vínculos y las interacciones que se establecen en un grupo social configuran las diferentes formas de existir y habitar en el mundo. La identidad tiene cierta dinámica de re-pensarse y reconocerse en el mundo en que se vive. La autora profundiza e invita a una mirada de reconocimiento a la historia personal y social, donde la misma se ve atravesada por lo histórico, lo social, lo político y lo ético.

La Escuela Técnica U.B.A. generaba identidad. En sus estudiantes, en las familias de ellos/ellas, en el barrio. Se encontraba fuertemente presente la identidad y el arraigo en todas las personas que de una u otra manera se relacionan o interactúan con la Escuela. Era una institución con una construcción grande de sentimiento de pertenencia. El sentimiento de pertenencia escolar no solo es el involucramiento de los estudiantes con la escuela, sino también un involucramiento emocional. Finn (1989 en Quaresma; Zamorano, 2016) lo definió como "identificación con la escuela". Dicho concepto se desagrega en dos vectores: 1. el sentimiento del estudiante de ser parte, donde los mismos se sienten identificados con la institución, orgullosos por ella y unidos a sus compañeros, docentes y directivos, donde les unen lazos de respeto y fraternidad; y 2. La adhesión del estudiante a los valores y normas de la escuela, donde se da un proceso de internalización de la unidad de la educación. Asimismo, Libbey (2007 en Quaresma; Zamorano, 2016) complementó la definición desde entender que dicha pertenencia a la escuela también tiene que ver con la percepción de felicidad, seguridad y justicia.

Hay ejemplos del sentimiento de pertenencia tales como que los adolescentes se querían quedar en la escuela una vez terminada la cursada, el orgullo de ir a “la escuela de la U.B.A.”, los trabajadores dando sus teléfonos celulares por cualquier urgencia, poner el cuerpo durante

la pandemia<sup>15</sup> con la entrega de bolsones, entre otros ejemplos. La Escuela Técnica UBA formó su propia comunidad educativa.

La Escuela, que tiene una función social como buena parte de las escuelas secundarias, cumplía un rol tanto pedagógico como de cuidado en los adolescentes. Lo pedagógico dentro de las escuelas se manifestaba en el marco de la afectividad y de las emociones de los estudiantes. Había una relación entre la tarea pedagógica y la emoción de las personas, ya que no se puede pensar en el aprendizaje sin dimensionar lo afectivo. Por esta razón, es clave generar espacios de contención y reflexión dentro de los secundarios. Por el momento evolutivo que están atravesando, necesitan ser escuchados y comprendidos, donde se puedan poner en palabras emociones, afectos y sentires, y al mismo tiempo identificar factores de riesgo y de protección (Gerencia Operativa de Equipos de Apoyo, s/a). Hacer lugar a la palabra y a la escucha es un derecho de todos y todas las niñas, niños y adolescentes (Ley 114, 2018). Ejemplificando lo dicho, en la Escuela Técnica UBA, la trabajadora social comentaba que en las oficinas del Equipo Socioeducativo habían juegos antiestrés, caramelos, mate cocido y galletitas; las profesionales intentaban ambientar el espacio para que los y las estudiantes se sintieran cómodos y recurrieran a ese sitio a disfrutarlo, a poder ser escuchados, a compartir con otros compañeros, sabiéndose de la escucha atenta de alguna profesional y que pudieran resolver las situaciones de manera conjunta.

En el texto *“Fragilidad emocional y adolescencia: reflexiones y orientaciones para intervenir en la escuela”* (s/a), se plantea el término de la corresponsabilidad, que es aquel que representa uno de los pilares de la protección y promoción integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, reconociéndolos como sujetos de derecho e impulsando a aquellos que conforman la comunidad educativa a asegurar el pleno y efectivo acceso de los derechos. Desde las instituciones escolares se debe trabajar y llevar a cabo acciones en pos de co-construir una cultura de cuidado para que los adolescentes se formen y se sientan contenidos. Para esto, se debe observar, escuchar, contener, orientar y conocer el marco normativo de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Asimismo, tener estrategias, conocimiento y predisposición frente a la detección y reducción de los riesgos de posibles situaciones de crisis. Hay un marco de normas que establecen criterios de intervención, brindándoles herramientas a los adultos de

---

<sup>15</sup> La pandemia del Covid-19 y el tratamiento y las consecuencias en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires por la misma se detallarán en el Capítulo N° II.

las instituciones para poder abordar de manera integral ciertas problemáticas donde tanto la mirada como la escucha del otro/otra es fundamental, para el adolescente y para el adulto.

Por último, la escuela secundaria cumple un rol fundamental en la construcción del “Proyecto de Vida” de los estudiantes. Se entiende al proyecto de vida como la *“posibilidad de un sujeto de pensar la vida en términos de futuro dentro de un proceso de construcción de identidad.”* (Gerencia Operativa de Grupos de Apoyo, s/a, pág. 13). Este es un proceso y depende de cada adolescente cómo realizarlo. Se proyectan hacia el futuro de su vida con objetivos y metas claras o en elaboración de éstas. El Proyecto de Vida, proyectado como una estrategia didáctica para las instituciones educativas, desarrolla la motivación y la autonomía en los y las adolescentes. La Ley de Educación Nacional (2006) elabora que la educación debe garantizar las oportunidades para desarrollar y fortalecer la formación integral y acompañar en la capacidad de definir el proyecto de vida de cada estudiante. En la entrevista con Maia, la psicóloga del CeSAC N° 18, exponía que muchos estudiantes elegían escuelas técnicas por el futuro que éstas le proponían. Salidas laborales concretas y rápidas una vez titulados. Por eso también la valoración de los estudiantes y sus familias por las escuelas técnicas.

## Capítulo II

### **La escuela de la UBA en Villa Lugano**

Como se detalla en el capítulo anterior, la mitad de las vacantes de la Escuela Técnica UBA se sortean entre jóvenes del Distrito 21, que es el distrito educativo que integra las escuelas de Villa Lugano y Villa Riachuelo. En relación a las comunas por las que está dividida la Capital Federal<sup>16</sup>, Villa Soldati, Villa Riachuelo y Villa Lugano conforman la Comuna N° 8 (ANEXO II). Es decir, que tanto la escuela como la mayoría de sus estudiantes eran de dicha comuna.

La Comuna N° 8<sup>17</sup> está localizada en el suroeste porteño, donde los barrios que la integran son tradicionalmente industriales, con una gran cantidad de edificios productivos, y galpones cuyo uso mayoritario es el de depósito, brindándole un perfil propio. Lo dicho la diferencia del resto de las comunas. En otros términos, no escapa de las similitudes en las configuraciones productivas y morfológicas con las demás zonas ubicadas al sur de la Ciudad (Ministerio de Desarrollo Urbano, 2010).

Frente a lo enunciado, las personas que viven en Villa Lugano muchas veces se enfrentan a problemáticas de vivienda, laborales y en sus condiciones de vida. Las mismas afectan de mayor manera a sus habitantes ya que están más presentes en sus cotidianidades que en las de los otros habitantes de diversos barrios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Es una de las comunas que presenta mayores niveles y más críticos de vulnerabilidad social, siendo uno de los focos de mayor concentración de pobreza en la Capital Federal.

Sí se refiere a los índices de Vivienda dentro de la Comuna N° 8, en 2023, fue la comuna con más hacinamiento no crítico, es decir, que viven de 2 a 3 personas por cuarto, de la Ciudad. El 16,7% de las personas vivían de esta forma dentro de la Comuna. En relación al hacinamiento crítico, es decir, más de 3 personas por cuarto, el 3,5% de su población vivía así, siendo también el porcentaje más alto de la Ciudad (Encuesta Anual de Hogares, 2023).

---

<sup>16</sup> La Ciudad Autónoma de Buenos Aires es la Capital Federal de la República Argentina. Se utilizará esta forma como sinónimos.

<sup>17</sup> Se adjunta en el Anexo N° II dos imágenes sobre la Comuna N° 8.

En relación a la salud, en las comunas del sur de la Ciudad (Comunas 4, 8, 9 y 10), el 30,2% de las personas utilizaban únicamente el sistema público para atenderse, siendo la proporción más grande de toda la Ciudad. En jóvenes de hasta 19 años, esta proporción crece hasta el 40,3% de los mismos. Tanto en la población total de las Comunas del Sur, como puntualmente en los jóvenes, eran los que menos pagaban una prepaga para el cuidado de su salud (Encuesta Anual de Hogares, 2023), reforzando el dato de la importancia de la salud pública en los barrios del sur de la Ciudad.

En cuanto a la educación, la información estadística fundamenta la relevancia que tiene el Estado en el sur de la Ciudad. La Comuna N° 8 era aquella donde los niños y las niñas mayores de tres años asisten a instituciones educativas de gestión pública. El 75,8% de los y las estudiantes asisten a estas instituciones. En contrapunto, solo el 24,2% de los y las estudiantes estudian en instituciones de gestión privada, siendo la Comuna que tenía un porcentaje de participación más baja (Encuesta Anual de Hogares, 2023). Un dato revelador y que deja en evidencia la precariedad estudiantil en los barrios del sur de la Ciudad es que la Comuna N° 8 es la comuna donde más personas nunca asistieron a la escuela durante toda su vida (INDEC, 2023), como se nombró anteriormente, siendo un dato revelador de la falta de acceso a estas instituciones que hay en el barrio y la importancia de la construcción de la Escuela Técnica UBA, para el desarrollo de las futuras generaciones.

Sobre trabajo y condiciones de vida en la Comuna N° 8, los datos demuestran una gran precariedad en la vida cotidiana. Asimismo, la elaboración diaria de estrategias de supervivencia. La Comuna nombrada durante el 2023 tuvo la tasa de empleo más baja de la Ciudad (51,1%), la segunda tasa de desocupación más alta de la Ciudad (7,1%) luego de la Comuna N° 1 (8,6%) y la tasa de subocupación<sup>18</sup> más alta con un 12,5% (Encuesta Anual de Hogares, 2023). Acerca de las condiciones de vida de la población de la Comuna N° 8, comparte con otras comunas del sur, dígame Comunas N° 4, 9 y 10, que son aquellas que menores ingresos tienen. Es menor en un 21% que la estimación del total de las comunas en el cuarto trimestre del 2023 (Encuesta Trimestral de Ocupación e Ingresos, 2023).

Esto explica y evidencia la razón de porqué se decidió que la Escuela Técnica UBA tuviera lugar en Villa Lugano. Fue a partir del proyecto “Escuelas del Bicentenario”, el cual planteaba

---

<sup>18</sup> La tasa de subocupación horaria es el cociente entre el número de personas ocupadas que trabajan menos de 35 horas semanales por causas involuntarias y la población económicamente activa. (INDEC, “Glosario”, s/a)

y construía escuelas en sectores donde se presentaran múltiples situaciones de vulnerabilidad social y para que tuvieran la oportunidad de transitar sus estudios secundarios.

En el capítulo anterior se desarrolló el concepto de inclusión educativa desde la discapacidad, pero también tiene su significado desde lo socioeconómico y educativo. Payá Rico (2010) vincula el concepto con la atención a la diversidad con el propósito de asegurar la igualdad de oportunidades y generar cierta lucha contra la discriminación al promover la equidad. En la entrevista con las psicólogas, Eugenia comentaba que la fundación de la Escuela en Lugano tenía que ver con la inclusión social y la calidad educativa. Que el barrio tenía indicadores de las necesidades básicas insatisfechas y la escolarización más bajas en relación a la Capital Federal. *“Por eso se eligió esta zona. Es una zona donde las familias tienen mucha vulneración de derechos y condiciones habitacionales y laborales muy precarias”* (Psicóloga Eugenia, Escuela Técnica UBA, septiembre 2024).

En este sentido, la Escuela tenía un rol de inclusión y proyecto a futuro para los y las adolescentes. Se planteaba la inclusión educativa desde lo territorial (tener una escuela técnica cerca de sus casas y no tener que hacer grandes viajes), desde lo socioeconómico (la importancia del cupo para los habitantes del barrio), desde lo pragmático (que sea una escuela secundaria técnica y no una secundaria de educación media). Son características que acercan y garantizan el derecho a la educación secundaria de los adolescentes. También hay un acercamiento y mayores posibilidades de egresar y hacer más accesible el paso a la universidad, ya que, al depender de la Universidad de Buenos Aires, tienen particularidades parecidas y conocimientos previos de la institución como la idiosincrasia y la estructura de la universidad.

## **Pandemia por COVID- 19**

En el año 2019, en la ciudad de Wuhan, se identificó por primera vez a un grupo de personas con una neumonía de causa desconocida, que estaba vinculado principalmente a trabajadores de un mercado mayorista en el sur de China. El número de casos comenzó a aumentar y la enfermedad inició su propagación por todo China, y luego por los países de todo el globo (Abreu MR, Gomes Tejada, Dieguez Guach; 2020). La rápida expansión de la enfermedad hizo que la Organización Mundial de la Salud declarara, primero, emergencia sanitaria de preocupación internacional, para que en marzo del 2020 se reconociera como una pandemia por el virus SARS-CoV-2.

En Argentina, el primer caso de COVID-19 llegó de un masculino que había estado viajando por Italia y España, que al llegar a su país de origen, se presentó a una consulta médica con los síntomas de dolor de garganta, tos y fiebre. Se le tomaron muestras, las cuales fueron analizadas, y el 3 de marzo de 2020, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se confirmó el primer resultado positivo de coronavirus<sup>19</sup>. Se estudiaron los contactos estrechos que mantuvo y desde ahí comenzó el fenómeno médico que cambiaría las rutinas, modos de relacionarse con otros, cuidados personales y hacia terceros, el aislamiento, la salud, entre muchas cuestiones que variaron, para nunca volver a ser igual.

El viernes 20 de diciembre de 2020, el gobierno nacional daba inicio por decreto<sup>20</sup> al Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), a nueve días de que la Organización Mundial de la Salud hubiera declarado la pandemia por COVID-19. De esta forma, el país adoptó una medida pionera para contener la propagación del virus SARS-CoV-2 y contó con el apoyo de los médicos e infectólogos argentinos. Dicho aislamiento se dispuso hasta el 31 de dicho mes, pero se extendió varias veces. La estrategia del gobierno nacional era que de tener aislados a todos sus habitantes, el virus no se iba a propagar con tanta facilidad y se podría contener la situación lo antes posible y de la mejor manera, para luego vacunar a su población y poder volver a su cotidianidad.

El 9 de noviembre de 2020 se dispuso en el AMBA<sup>21</sup> el “Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio” (DISPO), que permitía el regreso de algunas actividades presenciales siempre y cuando se respetaran los protocolos sanitarios. En CABA también se autorizaron actividades escolares de todos los niveles. En los secundarios y escuelas técnicas se habilitaron actividades deportivas, recreativas, lúdicas y artísticas al aire libre en grupos burbuja de hasta diez personas, con una duración de dos horas. Ya en el ciclo lectivo de 2021, con la llegada de las primeras vacunas, fue presencial. En el caso de la Escuela Técnica UBA, Analía comentaba que el año 2020 fue totalmente virtual y en el 2021 fue distinto a las diferentes escuelas de la Ciudad pero fue parecido a las otras escuelas pre-universitarias. La presencialidad volvió después de las vacaciones de invierno, es decir, a mediados del 2021. En ese momento fueron burbujas: los grupos se presentaban en la escuela menos tiempo, con una cantidad menor de

---

<sup>19</sup> “Salud confirma el primer caso de coronavirus en el país” Ministerio de Salud de la Nación. Argentina.gob.ar. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/salud-confirma-el-primer-caso-de-coronavirus-en-el-pais>  
Fecha de consulta: 7 de diciembre de 2024.

<sup>20</sup> Decreto 297/2020.

<sup>21</sup> AMBA: Área Metropolitana de Buenos Aires. El distrito está conformado por la Ciudad de Buenos Aires y 40 municipios de la provincia de Buenos Aires.

estudiantes. No tenían todas las materias. El objetivo era minimizar los contactos entre personas y poder aislar burbujas. La modalidad de trabajo fue mayormente con tutores, entonces había menos profesores que se ocupaban de más materias y más áreas a través del trabajo en cuadernillo. En el 2022, las clases eran con barbijo y con algunas medidas de distanciamiento y alejamiento social pero ya eran los grupos completos.

Según la encuesta, los y las habitantes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se adaptaron de manera rápida y de buena forma a las restricciones que desde el gobierno se impusieron para evitar lo más posible la propagación del virus: el 93% de aquellos que respondieron la encuesta del INDEC manifestaron el mayor uso de barbijo o tapabocas para salir de sus casas y el lavado de manos con jabón con más frecuencia, demostrando la aceptación y predisposición con lo pretendido. Por otro lado, manifestaban altos grados de dificultad en la posibilidad de dormir y mayores situaciones de ansiedad en sus cotidianidades (INDEC, 2021).

Con respecto al trabajo, se vieron afectados el 33,6% de los jefes y jefas de hogar, refiriendo problemas en su empleo mensual. Dichos problemas varían entre desempleo, subempleo, reducción de salario, entre otros. Otra particularidad que manifiesta el informe del INDEC es que a menor nivel educativo, menos se trabajó en los hogares y más se lo hizo por fuera de estos, dejando a los jefes y jefas de hogar<sup>22</sup> más expuestos al virus, exponiendo así a las personas convivientes como acrecentando la posibilidad de propagación del virus (INDEC, 2020). Esto afectaba en mayor medida a las familias de los barrios más vulnerables, que al mismo tiempo, tenían menos capacidades y posibilidades de mantenerse seguros y al mismo tiempo conservar y/o llevar a cabo su trabajo. Dicho esto, el informe indicaba que el 69% de los hogares con jefe/a estaban ocupado con respecto al empleo y/o prestaciones (INDEC, 2021).

Por lo que refiere al cambio en la vida cotidiana de las personas, un dato revelador es que el 42,7% de los hogares con presencia de niños, niñas y adolescentes debió reducir el consumo de alimentos en su dieta (la reducción se relaciona a los siguientes alimentos: carne vacuna, otras carnes, verduras frescas o leche.) (INDEC, 2020). La reducción de dichos alimentos impactó directamente en su cotidianidad y en su rendimiento escolar. No es menor contemplar que el 50,2% de los hogares manifestaron haber reducido cierto consumo de alimentos (del

---

<sup>22</sup> “Persona reconocida como tal por los demás miembros del hogar. A veces se la denomina persona de referencia”. Glosario. INDEC. Disponible en: <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Institucional-Indec-Glosario>  
Fecha de consulta: 8 de diciembre de 2024.

total encuestado), y en su mayoría (el 87,4%) la reducción corresponde a la carne vacuna (INDEC, 2020).

El 44% de los hogares de CABA hicieron uso de su stock para poder mantenerse y poder hacer frente a las consecuencias de la pandemia en su economía. El uso del stock refiere al uso de ahorros o venta de pertenencia del hogar (INDEC, 2021). Esta fue la estrategia más utilizada por los habitantes desde la pandemia de COVID. Otras de las estrategias fueron reducción del consumo de al menos de un alimento, endeudamiento y/u obtención de nuevos ingresos o por adelantado (el 18,1% recurrieron al endeudamiento). Para aquellos hogares de CABA que sólo usaron una estrategia, la más elegida fue la del stock (62,9%). En los hogares donde su jefe o jefa del mismo tenía un nivel educativo alto, el porcentaje se eleva (63,4%) y se diferencia con aquellos hogares de un nivel educativo bajo en más de 25 puntos porcentuales (37,9%) (INDEC, 2021). Esto grafica que aquellos con nivel de educación más alto estaban más posibilitados al ahorro que aquellos que tenían un nivel educativo menor. En relación al nivel educativo de los jefes y jefas de hogar, la reducción en el consumo de alimentos fue mayor el porcentaje donde dichos jefes alcanzaron un menor nivel de educación (44,7% de las personas que tienen el secundario incompleto redujeron su ingesta de alimentos) (INDEC, 2020).

En relación a las herramientas necesarias para transitar una vida dentro de los hogares, y donde la única forma de conexión e información era la tecnología y los medios de comunicación, el 85,5% tenían PC, notebook, netbook o tablet y el 90,4% tenían conexión a una red WI-FI (INDEC, 2021).

En Villa Lugano y toda la Comuna N° 8, los tiempos de coronavirus fueron adversos. La mayoría de los hogares de esta zona estaban signados por una característica: la precariedad. Esto es así por lo poco preparados que se encontraban los hogares para atravesar un suceso infeccioso de dicha magnitud. La mayoría de las casas eran precarias y construidas por los propios habitantes, que muchas veces algunos hombres de los hogares eran albañiles o trabajadores de la construcción. Dichos hogares padecían de falta de ventilación, donde la humedad tanto del ambiente, como de las construcciones y de lo que amueblaba las mismas se encontraba con permanente humedad. Además, muchas de las viviendas y calles alrededor del

barrio no contaban con desagües cloacales. La recolección de residuos y la limpieza también eran muy deficitarios<sup>23</sup>. Esto acrecentaba la posibilidad de propagación del virus.

Muchos vecinos manifestaban que el cumplimiento del aislamiento les estaba siendo inviable: se les advertía a las autoridades la falta de insumos de limpieza y deficiencias en la red de agua potable. Otra cuestión importante es que gran parte de los trabajadores de estas zonas contaban con trabajos informales<sup>24</sup>, y al tener que quedarse a hacer el aislamiento no podían trabajar, ergo tener dinero para poder mantenerse y abastecerse de las cuestiones del día a día y las compras necesarias. Por esta razón, se acercaban masivamente a los comedores<sup>25</sup>, multiplicando las posibilidades de contagio y restringiendo la adecuada alimentación para todos los vecinos. Lo dicho se relaciona con lo anteriormente nombrado, de que aquellos que más redujeron su ingesta de alimentos fueron quienes no tenían el secundario aprobado, siendo Villa Lugano la comuna donde es menor el porcentaje de finalización del nivel secundario. Asimismo, como se refirió anteriormente, la mayoría de las personas contaban solo con la salud y los hospitales públicos, estando éstos en estados de sobrepoblación y sobredemanda.

Una vez establecido el contexto en el cual se encontraba la sociedad porteña, Argentina y mundial, el trabajo particularizará en la Escuela Técnica UBA. La escuela debía continuar dando clases y los contenidos educativos para los estudiantes. Asimismo, el rol pedagógico y social de la escuela de ver cómo era y cómo estaba cada estudiante con una situación de salud tan dramática y con consecuencias tan drásticas como el COVID-19. Desde el equipo directivo y socioeducativo de la Escuela se tenía en cuenta claramente la situación socioeconómica y edilicia del barrio y eran conscientes de la gravedad y la dificultad de llevar sus vidas cotidianas de estas condiciones.

---

<sup>23</sup> “Coronavirus en Villa Lugano: cuántos casos se registran al 13 de noviembre” Diario La Nación Digital. 13 de noviembre del 2021. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/coronavirus-en-villa-lugano-cuantos-casos-se-registran-al-13-de-noviembre-nid13112021/> Fecha de consulta: 17 de febrero de 2025.

<sup>24</sup> “Incluye todo trabajo remunerado (...) que no está registrado, regulado o protegido por marcos legales o normativos, así como también trabajo no remunerado llevado a cabo en una empresa generadora de ingresos. Los trabajadores informales no cuentan con contratos de empleo seguros, prestaciones laborales, protección social o representación de los trabajadores.” Página Web de la Organización Internacional del Trabajo. Disponible en: [https://www.oitcinterfor.org/taxonomy/term/3366#:~:text=Incluye%20todo%20trabajo%20remunerado%20\(p,una%20empresa%20generadora%20de%20ingresos.](https://www.oitcinterfor.org/taxonomy/term/3366#:~:text=Incluye%20todo%20trabajo%20remunerado%20(p,una%20empresa%20generadora%20de%20ingresos.) Fecha de consulta: 10 de diciembre de 2024.

<sup>25</sup> “Se refiere comedor comunitario a todo aquel espacio físico que brinda asistencia alimentaria gratuita a personas en situación de vulnerabilidad social al menos 3 días a la semana, elaborando alimentos y sirviendo una comida principal (almuerzo y/o cena), complementada con desayuno y/o merienda”. Página Web del Registro Nacional de Comedores y Merenderos Comunitarios (ReNaCoM). Argentina.gob.ar. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/renacom> Fecha de consulta: 10 de diciembre de 2024.

El primer gran desafío con el que se encontraron fue el de la conectividad. Lo didáctico se trabajó a partir de lo virtual. La planificación cambió y había que adaptarla a la virtualidad, utilizando recursos propios audiovisuales. La pandemia desafió a los docentes a comenzar a contemplar e incorporar cambios sociales educativos, como la virtualidad y la innovación educativa. A su vez, advirtiendo los efectos de la pandemia, que tenían consecuencias en las trayectorias escolares, la escuela debió readaptar los contenidos pedagógicos en el marco de la nueva modalidad virtual. Siguiendo lo postulado por Terigi (2012), para alcanzar una inclusión educativa efectiva las instituciones deben garantizar ciertas cualidades y calidades que permitan abordar una formación compartida, pero sin perder de vista las singularidades de los estudiantes y de la cultura del territorio. Tal es así, que desde la Escuela Técnica UBA se implementaron ciertas estrategias capaces de contener lo particular de cada situación, logrando de este modo una mayor inclusión educativa. La trabajadora social planteaba que *“(…) lo que sí hemos visto fue como mucha heterogeneidad en relación a cómo transitaron los pibes la pandemia y qué huellas quedaron en ese transitar”* (Analía Trabajadora social, Escuela Técnica UBA, septiembre 2024).

Un ejemplo de esta inclusión fue lo que detalló Agustina en la entrevista. Ella comentaba que la escuela adaptó su funcionamiento a la virtual, porque dadas las características de la población, de la escuela, de la accesibilidad a los dispositivos móviles y de las características de la propia vivienda, no podían exigir una cursada virtual como se esperaba, ni por la cantidad de horas ni por los dispositivos móviles. Varios de los estudiantes no tenían celular o solo había un celular por familia, el cual se compartía entre varios hermanos. Eran condiciones que no hacían posibles el funcionamiento virtual de la escuela en su totalidad. Frente a lo dicho, Agustina comentaba que fueron revisando las propuestas y modificándolas. Asimismo, hacía hincapié en que la mayoría de las familias los jefes de hogar tenían trabajos informales y que el aislamiento propició que disminuyera el ingreso económico de los hogares.

La escuela tenía una gran preocupación frente a lo dicho. Por esta razón, se involucraron en ayudar a poder sostener la satisfacción de una necesidad básica: la escuela tenía un servicio de comedor, que se transformaron en bolsones de mercadería para las familias. *“(…) se armó un sistema que cada 15 días se entregaba mercadería a las familias y fue como una excusa para tener algún contacto/encuentro con las familias. Ahí se empezaron hacer entregas de tareas en papel, recibir tareas. Fue un intercambio.”* (Psicóloga Agustina, Escuela Técnica UBA, septiembre 2024). Dichas entregas en papel eran producciones de cuadernillos interdisciplinarios que llevaron a cabo los profesores y profesoras, dado que los estudiantes

tenían 12, 13 materias, y era difícil pensar que iban a resolver tarea de todas las materias. Por esta razón, los adultos armaron actividades o módulos que abarcaban contenidos de varias materias: inglés, historia, lengua, entre algunas materias nombradas.

Una problemática que nombraban las profesionales era que los estudiantes no tuvieron continuidad pedagógica. Hubieron diferentes estrategias para sostener y garantizar la continuidad pedagógica pero la escuela, al igual que el sistema educativo en general, no podía responsabilizar a los y las estudiantes por lo que no habían logrado aprender en condiciones pandémicas y se debió pretender que todo siguió como el calendario académico lo había previsto. Los docentes se encontraron con que había estudiantes que estaban en tercer año pero que no habían comprendido los contenidos y aprendizajes que se necesitaban de primero y segundo, dando claros ejemplos de las dificultades que se presentaron en la vuelta de la presencialidad tanto para estudiantes como para los profesores y directivos.

Eugenia Argnani ejemplificaba lo dicho comentando que para los estudiantes fue muy difícil. Los adolescentes que hicieron el primer año en la pandemia pasaron en lo presencial y pedagógico de séptimo grado de la primaria a tercer año de la secundaria. *“(...) el primero casi sin pisar la escuela y el segundo como muy interrumpido y de poca presencialidad. Como que empezaron la secundaria en tercer año. Entonces eso generó muchas dificultades también en la modalidad de trabajar, en el desempeño, en el desarrollo de las habilidades.”* (Psicóloga Eugenia, Escuela Técnica UBA, septiembre 2024). Arrastraron los contenidos sin saber a través de los años lectivos, y sin los conocimientos y aptitudes aprendidas.

Asimismo, una de las particularidades que se comentaron en la entrevista fue la situación particular de los estudiantes de primer año en el 2020/tercer año en el 2022: ellos tuvieron un proceso más difícil que el resto, ya que al volver a la presencialidad eran compañeros nuevos con los que ya habían compartido dos años virtuales pero que al mismo tiempo no conocían de forma presencial y donde muchas veces tampoco se habían generado lazos de compañerismo y/o de amistad. En estas situaciones, las psicólogas del Equipo Socioeducativo hicieron un trabajo meticuloso para que se conozcan entre los y las compañeras, intentando armar redes y nuevos vínculos, que en la mayoría de los casos se da de manera más natural por la constante presencia y el compartir con los compañeros en los tiempos de clases y recreos. Las psicólogas comentaron que debieron acompañar y generar espacios para formar y afianzar estos vínculos entre compañeros.

Otra de las características de la Escuela Técnica UBA es que no tuvo una gran pérdida de matrícula estudiantil. *“La buena noticia era que estaban todos en la escuela; que no se perdieron pibes y pibas”*. (Trabajadora social, Escuela Técnica UBA, septiembre 2024). Las psicólogas lo atribuían al acompañamiento que hubo desde el Equipo Socioeducativo hacia los estudiantes. Estaban atentas a qué estudiantes se conectaban a las clases y quienes no, cómo estaban las familias contagiadas, cuáles eran los contenidos académicos que más costaban en ciertas materias y/o en ciertos años. Asimismo, esta particularidad tiene una contraposición que es la cantidad de estudiantes y profesores que alojaba la escuela. Frente a la pregunta de las diferencias que encontró Analía en la Escuela post-pandemia, ella comentó una circunstancia que había pasado de largo: la escuela era una escuela joven y en formación. La misma recibió al primer grupo de estudiantes en el año 2015, es decir, que en el año 2020 fue el año que completó su matrícula estudiantil. Los primeros egresados de la escuela que transitaron los 6 años en la institución fueron en el 2020. Analía planteaba que hasta el 2019 no estaba la escuela completa. Nombraba que el incremento de estudiantes fue notorio durante el año de la vuelta a la presencialidad: cantidad de estudiantes en los pasillos, más docentes transitando los pasillos, más empleados. La trabajadora social relataba una escuela *“más intensa”*, pero que también tenía que ver con la mayor cantidad de personas en el establecimiento educativo.

En contrapunto, cuando en la entrevista a Maia, la trabajadora social del CeSAC<sup>26</sup> N° 18, se le consultó por qué creía que la mayoría de los estudiantes habían permanecido en la escuela y no había gran cantidad de deserción escolar, ella comentaba que podía ser también que era difícil entrar a la Escuela Técnica UBA, que tenía examen de ingreso, y que por esta razón los estudiantes cuidaban y preservaban con mayor entusiasmo y responsabilidad su vacante en la escuela.

En la línea con los cambios que estuvieron aparejados a la pandemia y el confinamiento en la vida de los jóvenes y cómo repercutió en la escuela, Analía esclarecía frente al interrogante de dónde se encontraban los adolescentes:

*“(…) para los chicos y las chicas la escuela es el lugar donde se encuentran y lo ves desde los noviecitos hasta los amigos. La pandemia agudizó el hecho de que no hay tantos pibes y pibas que se encuentran fuera de la escuela. O porque viven lejos, o porque en sus casas no están dadas las condiciones para encontrarse. Entonces, la escuela es como el lugar de encuentro y como que durante la pandemia eso se agudizó. Eso de no encontrarse en las*

---

<sup>26</sup> Centro de Salud y Acción Comunitaria.

*casas digamos. No es que se invitan a...Esas cosas suceden en la escuela”* (Trabajadora social, Escuela Técnica UBA, septiembre 2024).

Dicha cita complementa y da forma al análisis que se viene elaborando en este trabajo y la relación de los adolescentes con su escuela. Es una temática que se continuará trabajando.

Para finalizar con este apartado, la última particularidad comentada por las profesionales fue el uso del celular particular de los profesionales como herramienta de trabajo y medio de comunicación con las familias y los estudiantes. Explicaban que la comunicación por celulares no existía previa a la pandemia (era estrictamente por cuaderno de comunicaciones), pero que a partir de la pandemia, desde la institución se habilitaron los grupos de WhatsApp, grupos con las familias. Muchas comunicaciones de la escuela se daban por este medio. Para las profesionales era más fácil y directo. Asimismo, la aplicación de comunicación era gratuita, posibilitando el intercambio aún sin crédito pago. Facilitaba una comunicación más dinámica y directa. Comentaban que había algunos padres/madres que escribían a horarios que no correspondían, pero que ellas se lo aclaraban y era un tema resuelto. Asimismo, acercaba la conversación con los alumnos para saber cómo estaban y poder intervenir y acompañarlos directamente, más rápido y efectivamente.

## **Salud mental y redes sociales**

En este apartado se detallará y se trabajará con las repercusiones que tuvo la pandemia en la salud mental de los estudiantes y cómo fue volver a la presencialidad en la Escuela para sus vínculos y vidas cotidianas y las consecuencias que tuvieron en su estabilidad emocional. Asimismo, se lo relacionará con el uso de las redes sociales y la cantidad de tiempo e importancia que le dieron los y las adolescentes a estas nuevas formas de comunicación y entretenimiento.

Desde la Dirección Nacional de Abordaje Integral de Salud Mental y Consumos Problemáticos, dentro del Ministerio de Salud de la Nación Argentina, se define la salud mental como “(...) *el bienestar emocional, psíquico y social que permite llevar adelante los desafíos de la propia vida y de la comunidad en la que vivimos.*” (Ministerio de Salud, s/a). Dicho concepto se lo apropió desde la repercusión que tuvo la escolaridad virtual y cómo la vuelta a la presencialidad repercutió en dichas trayectorias educativas.

En una encuesta realizada por UNICEF a adolescentes durante marzo del 2022, se les consultó por la fórmula para enfrentar la pandemia y cuidar su salud mental, donde la segunda respuesta más frecuente fue “Socializar con familia, amigos, pareja o seres queridos”, siendo una estrategia de apoyo emocional (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2022). Frente a lo dicho, desde la Organización Mundial de la Salud se recomendó como parte de las estrategias de promoción de salud mental, fortalecer las acciones que estimularan las relaciones interpersonales, donde se potenciaba la empatía, la cooperación y el autocontrol entre pares. Además, enaltecía el trabajo en equipo y en compañía como componente de ciertas estrategias que moderaban el impacto negativo de la pandemia COVID-19 en la salud mental de los adolescentes y jóvenes.

Las experiencias emocionales son el resultado del aprendizaje y los estudiantes las hacen propias desde un inconsciente social, el cual tiene grabado ciertas marcas de la memoria biográfica y los signos de la época (Kaplan, 2021). La autora agudiza su análisis planteando que todo sujeto necesita de ciertos soportes que le otorguen sentido a su existencia y complejiza el mismo con el concepto de justicia afectiva: la cual, en un mundo donde lo predominante es el mercado y las emociones son superficiales, la escuela se convirtió en ese espacio donde las infancias y adolescencias tienen el derecho a ser amadas, cuidadas y protegidas. En relación a la pandemia de COVID-19 y el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio formula que la escuela debía acobijar a sus estudiantes, devolver la humanidad y tener un sentido reparador frente a la experiencia traumática vivida.

En relación de la salud mental y la virtualidad, Jacquelinee Rojas-Livia (2022) plantea que la modalidad virtual tiene su funcionalidad como herramienta educativa complementaria pero que no sustituye la modalidad presencial, donde esta última conlleva la presencia física de los estudiantes y educadores, en la cual se estimulan múltiples formas de pensar, sentir, hacer y aprender. La autora establece que de forma virtual muchas veces los recursos educativos son sometidos, forzados o limitados al alcance de quienes interactúan con ellos. Expone que desde la modalidad presencial se dispone de los recursos para la práctica, que son materiales, espacios e infraestructura donde se crean escenarios de aprendizaje, pudiendo dar acompañamiento y retroalimentación a los y las estudiantes. Lo dicho favorece al proceso de aprendizaje, en la cual se desarrolla una actitud crítica y proactiva por parte de los estudiantes.

En relación a lo teorizado, las psicólogas de la Escuela nombraban y enfatizaban en lo difícil que fue acompañar y mantener una relación e intervenciones con los adolescentes de la misma,

por las situaciones ya sea de conectividad, de espacio-tiempo, privacidad, entre otras circunstancias propias del momento de la pandemia. Relataban que acompañar a los adolescentes en una situación difícil por teléfono les resultaba complejo. O estudiantes que contaban situaciones graves y/o que estaban muy angustiados, y luego no atendían el teléfono, no respondían a los WhatsApp que se les enviaba, no se los podía contactar... Se les presentaba la pregunta de cómo contactar a ese estudiante y la responsabilidad con su trabajo y con el adolescente. Aun así, encontraban la forma de contactarse ya que había una red de vínculos donde, ya sea pidiendo un teléfono, yendo al domicilio, escribiéndole a un familiar, lograban localizar al estudiante. Eso no quita el mayor trabajo para contactar al estudiante, el cual generaba cierta alerta alrededor de lo sucedido y el alejamiento en la intervención profesional.

Lo dicho se puede interpretar también desde la intervención de lo microsocioal. En términos de Alfredo Carballada (2023), lo microsocioal implica una mirada a lo local y una búsqueda de la singularidad en el escenario de intervención desde sus propias características y la relación con lo macrosocioal, que aquí sería el aislamiento obligatorio. Asimismo, la singularidad de cada estudiante forma parte de una construcción histórica de esa comunidad que tiene significados particulares. El autor explica que el acceso a la singularidad da la posibilidad de incorporar la historicidad de la intervención comunitaria, implicando así una concepción de los problemas sociales desde la construcción de los mismos. Frente a esta mirada, se puede presentar la posibilidad de reparación de dichos problemas, que muchas veces son evidentes, pero que en otros casos, necesitan ser develadas desde la intervención.

En relación a lo antes dicho, la psicóloga Eugenia comunicaba que a muchos de los estudiantes les costó mucho la exposición hacia un otro. Primero, dificultades para hablar adelante de sus compañeros dando exámenes orales, también en la charla con sus docentes. La profesional planteaba que en la construcción del vínculo de los adolescentes con adultos que no son cercanos, en la secundaria, ya se espera que puedan decir lo que piensan, pasar al frente y hablar. Las situaciones de expresión oral fueron las que resultaron más difíciles para los adolescentes. Eugenia explicaba que tuvo que intervenir ella y sus compañeras del Equipo Socioeducativo en situaciones de ansiedad y de crisis de ansiedad durante los exámenes orales.

Otra de las consecuencias claras y visibles de la vuelta de la presencialidad fue el uso de barbijo. Una cuestión que llamó la atención de todas las entrevistadas fue el uso de barbijo durante el 2022 y 2023, cuando la obligatoriedad del mismo ya no era tal. Muchos permanecieron usando el cubrebocas durante más tiempo del establecido y el necesario. Una

de las psicólogas hacía memoria durante su relato y parafraseaba que muchos estudiantes no querían comer en el comedor, para no bajarse el barbijo y dejar su cara completa al descubierto. *“(...) sentían que al sacarse el barbijo eran vistos por los otros. Mucho la mirada del otro, que el barbijo jugaba algo de una excusa, como de una protección”*. (Psicóloga Agustina, Escuela Técnica UBA, septiembre 2024). La mirada del otro tenía una importancia muy predominante en los adolescentes. Durante esta etapa de la vida existe una gran incidencia de lo que se percibe como “la mirada del otro”.

Con respecto a las redes sociales y la relación que los adolescentes tienen con ellas Arab L. y Díaz G. (2015) desarrollan que el uso y abuso de las redes sociales generan impactos positivos y/o negativos en el desarrollo cognitivo, afectivo, social y de identidad en adolescentes y jóvenes. El uso excesivo de dichos medios de comunicación genera insomnio, reducción de las horas totales de sueño, disminución del rendimiento académico, repitencia y abandono escolar, entre otras cuestiones. Los autores explican que en relación al desarrollo de la personalidad, que es propio de este momento de su ciclo de vida, aumenta el riesgo de adicción a alguna sustancia o algún dispositivo.

En contrapunto, el uso controlado y supervisado de dichas redes tiene una asociación a los sentimientos de competencia, a la generación de elementos educativos, al reforzamiento de relaciones creadas por fuera de la red, a la educación sexual, a la promoción y prevención en salud (cigarrillo, alcohol, drogas, hábitos alimentarios, conductas sexuales) y al apoyo en áreas educativas, entre otras (Arab L. y Díaz G., 2015). Las redes sociales son mediatizadores de la comunicación y los autores hacen hincapié en lo importante que es tener un manejo multidisciplinario (familia, escuela, entre otros) en la guía de las redes sociales para los adolescentes, en donde también es importante la supervisión de ellos en el uso de la misma.

Las psicólogas, en referencia al uso de las redes sociales en las aulas y la escuela, comentaron que los y las estudiantes hablaban e interactuaban más por celular que de manera presencial, aun estando en la misma aula o espacio. Que muchas de las charlas que se llevaban a cabo se desarrollaban en las redes virtuales; ya no era tan frecuente la conversación con un par donde intervengan las miradas y las voces de los interlocutores.

Agustina explicaba que ellas desde el Equipo Socioeducativo habían pensado hacer alguna dinámica u taller, porque ya no sólo era una situación de relación entre compañeros y mirarse a los ojos al hablar, sino una problemática corporal de estar encorvados y con un elemento

constante en las manos. El año 2023 le había sorprendido el haber notado más dicha postura física. La situación de encorve se había hecho más presente y preponderante. Al parecer en los años anteriores, no era un fenómeno tan cotidiano ni visible para las profesionales.

El uso de la aplicación de Whatsapp para facilitar las intervenciones entre las profesionales, los estudiantes y sus familias ya fue abordado en el apartado anterior, pero tiene una semejanza con el uso del celular. La trabajadora social explicaba que antes de la pandemia por COVID-19 muchos de los estudiantes no tenían un teléfono móvil. Una vez transitada la misma, fue necesario de manera obligatoria. También era un artefacto requerido para pertenecer, a las charlas, a los grupos de WhatsApp, a los intercambios por las distintas aplicaciones. Era un dispositivo necesario para el adolescente y su vida cotidiana en la reclusión.

Asimismo, elaboraba Analía que las redes sociales habilitaban cuestiones del orden del anonimato. Perfiles con nombres falsos, con denominaciones hirientes, perfiles con apodo y datos de una persona que no era efectivamente el dueño o dueña de esa cuenta, que interactuaba y accionaba en la internet y sus huecos. Frente a esto, en el 2023, se vio necesario comenzar a realizar talleres de redes sociales y nuevas jornadas de Educación Sexual Integral (E.S.I); Uno de los espacios era “Redes sociales y la huella digital” y el objetivo del mismo era que los adolescentes pensaran en los niveles de exposición que las redes sociales traían consigo y las consecuencias que eso generaba.

Como cierre de este apartado, la trabajadora social compartía que la virtualidad fue más costosa para los adultos que para los jóvenes. Para los últimos lo que pasaba en la virtualidad tenía la misma entidad que lo que pasaba en la vida real y corpórea. Analía admitía que como Equipo Socioeducativo lo habían subestimado y no habían podido comprender el valor e importancia que tenía para los jóvenes lo que ocurría a través de la tecnología. “(...) *salió del grupo... bueno... No dijo que te odiaba... Y el salir del grupo para los adolescentes es algo tremendo...*” (Trabajadora Social Analía, Escuela Técnica UBA, septiembre 2024).

La conclusión es que para los adolescentes lo que sucede en el territorio digital, tiene entidad de vínculo, de realidad. Asimismo, entendía que mientras los adolescentes estuvieran conectados, lo que ellos perciben es que estaban acompañados. Que ellos se lo transmitían y lo vivían así. Hasta que claramente están “*recontra mal*” y la necesidad de afecto y relación cuerpo con cuerpo con ese otro querido y en quien se confía es necesario y van a la búsqueda del mismo.

## Capítulo III

### **Trabajo Social y su intervención en el ámbito educativo**

Durante el desarrollo de este trabajo de investigación, se expuso la historia de la educación y la formalización de la misma en la Argentina, se referenció el derecho de los adolescentes a una educación pública y obligatoria, y que se desarrollara en varios niveles (jardín, primaria, secundaria, superior). Se historizó sobre la pandemia y sus consecuencias en el país y en el mundo, la repercusión que encontró en la vida cotidiana de los y las argentinas y se enfatizó en la repercusiones de dicho evento en la educación del país. Luego de lo explicado y desarrollado en las páginas anteriores, está dado el análisis para poder explicar y ahondar en el estudio del Trabajo Social y la educación.

Natalia Lofiego (2011) elabora, que en los ámbitos donde interviene el trabajo social, existen representaciones sociales acerca de cuál y cómo es el rol del mismo, remitiendo a modelos estereotipados y contruidos socio-históricamente. Dentro del ámbito educativo, las intervenciones que debería llevar el trabajo social adelante serian tarea tales como la falta de documentación en los niños y adolescentes, la deserción escolar, las situaciones de violencia familiar en sus diferentes formas, realidades con pobreza vinculadas a problemáticas de salud, vivienda o alimentación, las situaciones en las que se ha dado intervención a juzgados o defensorías de niños, niñas y adolescentes. Dichas tareas están pensadas desde el control social y las profesionales deberían arbitrar sí cumplen o no, sí está bien hecho o se encuentra alguna falta, etc. Las nombradas son tareas rígidas, muchas veces denominadas como “casos sociales”, donde se limita la intervención y las incumbencias profesionales<sup>27</sup> de las expertas. La autora elabora ejemplos como observaciones e intervenciones con grupos de niños y docentes, la elaboración de análisis de las escuelas y llevar a cabo orientaciones acerca de proyectos institucionales.

Además, la autora elabora que el trabajo social muchas veces está vinculado con el “afuera”: con lo que ocurre al pasar las puertas de la escuela. Esa apertura de mirada por lo que sucede

---

<sup>27</sup> Artículo 9, Capítulo III, Ley 27.072 (Ley Federal del Trabajo Social).

en el contexto de la escuela, contextualiza la tarea y resignifica a la institución dentro de la comunidad. El trabajo social asume cierto rol de intermediario entre la institución y su contexto.

Graciela Roza (2011) reafirma la concepción de las expectativas y pre-conceptos que se generaron alrededor de la disciplina, pero enfatiza en que el trabajo social establece vínculos entre la institución educativa y la comunidad. La profesión reemplaza la atención de lo individual, transformando y ofreciendo una mirada donde hayan propuestas que comprometan la participación comunitaria. La autora elabora que es propio de la disciplina que los profesionales se muevan y se desplacen por fuera de la escuela. Su trabajo tiene la idea de la comunidad y lo público.

El texto comenta la diferencia entre los E.O.E y la inserción que tienen los y las trabajadoras sociales en las escuelas bonaerenses. La Escuela Técnica UBA tenía una trabajadora social dentro de su propio Equipo Socioeducativo, asemejada a la experiencia bonaerense. Roza argumenta que las características de los equipos bonaerenses los hace conocedores de la cultura institucional de la escuela, las características del cuerpo docente y directivo, las familias vinculadas a la escuela, entre otras cuestiones. De igual forma, varias veces llevan a cabo su trabajo donde la planificación del tiempo y actividades se ven interrumpidas/suspendidas por la urgencia o la demanda espontánea.

Otro punto importante de su análisis es la implicación que tienen los y las trabajadoras sociales con respecto a las personas con las que intervienen, más siendo niños, niñas y adolescentes. Graciela Roza (2011) desarrolla que es una forma óptima para descubrir ciertos procesos que estaban invisibilizados y examinar las implicaciones de los mismos. Es una forma de trabajo interventivo que es necesario para todo el equipo escolar.

Retomando la experiencia de Analía, la trabajadora social de la Escuela Técnica UBA, ella tenía un rol preponderante dentro del Equipo Socioeducativo. Mismo, en un momento de la entrevista, comenta que no había jefes dentro del Equipo Socioeducativo, pero que para los directivos de la Escuela, ella era la persona de referencia dentro del mismo. Desde las autoridades se la enmarcaba como la coordinadora, pero no existía ninguna designación formal que lo indicara.

Es importante destacar el contrapunto desde lo escrito y lo que se vivía en la Escuela: en el texto de Natalia Lofiero (2011) se teoriza sobre que las trabajadoras y trabajadores sociales de las escuelas tienen dentro de sus incumbencias profesionales llevar a cabo “observaciones e

intervenciones con grupos de niños y docentes” pero dentro de las diferentes escuelas no se termina efectuando. Lo importante y característico de la Escuela Técnica UBA era que Analía tenía una intervención directa con todos aquellos que formaban parte de la comunidad educativa de la Escuela. Analía tuvo un rol fundamental dentro del Equipo Socioeducativo. Y era trascendente tanto para sus compañeros de equipo como para los estudiantes. Lo dicho no es algo común. Como se elaboró con anterioridad, las escuelas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tenían un equipo del D.O.E por distrito pero no se encuentra una trabajadora social trabajando en todas las escuelas de la Capital. Esto es algo característico, innovador y disruptivo de la Escuela Técnica UBA. En términos de calidad educativa, resulta beneficioso para el rendimiento de los estudiantes el darle mayor importancia, atención y recursos a una escuela, y/o que se destinen más profesionales a la tarea de enseñar y componer el equipo directivo y pedagógico de una escuela (Krichesky, Murillo Torrecilla; 2011). También, parte de la importancia de la trabajadora social en la escuela es que dadas las condiciones socioeconómicas del barrio, su labor es trascendental y de mayor intervención.

Luego de la pandemia, en los años 2022-2023, se pusieron en práctica nuevas formas de intervención desde el trabajo social y el Equipo Socioeducativo en relación a los estudiantes y se implementaron nuevas formas de recolección y análisis de la información y los datos que dichas intervenciones otorgaban. Analía exponía que en la pandemia desde el Equipo Socioeducativo fueron agilizando los modos de registro que llevaban a cabo.

Previo al COVID-19 los registros de las intervenciones se realizaban en papel y se almacenaban por apellido. Durante la pandemia, donde eso no era posible y cada profesional trabajaba desde su casa, comenzaron a realizar legajos digitales, pero manteniendo la misma dinámica: un archivo de Word<sup>28</sup> en una nube digital, ordenada por apellido, de cada estudiante. Luego, cuando se volvió a la presencialidad en el 2022, a las profesionales les fue dificultoso sostener esta práctica ya que no tenían una computadora para cada profesional. Frente a esto, llevaban el registro cada una desde donde le era posible: un poco desde el celular, un poco desde la computadora de la oficina...pero no les resultaba práctico ni dinámico este procedimiento. En el 2023, se implementó una modalidad donde se llevaba el registro desde un “formulario de Google”. Las categorías eran “fecha”, “profesional que interviene”, “nombre del estudiante con el cual se trabaja” (de qué año y de qué división eran) y “problemática por la que se consultaba”. Esta última categoría la utilizaban más con fines estadísticos (una de las

---

<sup>28</sup> Microsoft Word es un software para procesamiento de textos desarrollado por Microsoft.

funciones del programa permitía hacer cuadros o gráficos con la información que se almacenaba en la página web).

Las profesionales del Equipo Socioeducativo trabajaban en red y eso ayudaba a interrelacionar sus intervenciones y que ellas sean más completas e interdisciplinarias. Varela Crespo (2010) elabora que esta forma de trabajar con profesionales de otras disciplinas habilita a manifestar soluciones complejas y consensuadas a las múltiples aristas que presentan los problemas sociales. Cada saber particular constituye un nodo en la red de trabajo general, partiendo de la corresponsabilidad de todos los profesionales que la conforman. En la intervención con adolescentes desde equipos interdisciplinarios, el trabajo en red es una estrategia conveniente para dirigirse hacia metas comunes desde la mirada interdisciplinaria.

Aquí estaba la capacidad e importancia de reinventarse y poder poner los conocimientos y herramientas que se tenían para llevar adelante la intervención y que la misma sea lo más acompañada, pensada y eficaz posible. Aquí un ejemplo de la contención, acompañamiento y atención que se le brindaba a cada intervención desde el Equipo Socioeducativo.

### **Trayectorias educativas en la Escuela Técnica U.B.A.**

De forma tal como se fue desarrollando en los apartados anteriores, las trayectorias educativas de los estudiantes no se vieron mayormente interrumpidas en la Escuela Técnica UBA. Que una trayectoria educativa de un estudiante se vea interrumpida no se la entiende más como causada por un origen lineal donde hay una supuesta incapacidad personal o de las cuestiones de la historia de vida particular del estudiante; Sino por la dificultad que tienen las instituciones para romper la homogeneización y las diversificaciones de las trayectorias educativas que son necesarias para cada niño, niña y adolescente, que debe darle una respuesta al mismo, partiendo de su reconocimiento efectivo (Greco, 2015). La autora plantea que diversas perspectivas teóricas señalan que a fin de las trayectorias educativas se sostengan es importante interrogar a las instituciones en los “*modos habituales de hacer*”, en cuáles son las prácticas concretas que llevan a cabo para enseñar y aprender y en qué dispositivos se utilizan para escolarizar, los cuales culminan siendo naturalizados.

Greco (2015) expone la importancia de construir sistemas de convivencia escolar, los cuales tienen la labor de anticiparse a la emergencia de los conflictos propios de la cotidianidad

escolar. Se puede ejecutar elaborando instancias de participación, donde la palabra circule y se elaboren colectivamente reglas de convivencia. Dichas instancias las proponen equipos que habilitan y acompañan espacios que se dan entre estudiantes: *“asambleas de año, consejos de aula, elección de delegados, organización de debates sobre temáticas sensibles en tutorías, o entre docentes: repensando su lugar de autoridad pedagógica (Greco, 2012) y redefiniendo estrategias de enseñanza y evaluación, por ejemplo.”* (Greco, 2015, pág. 157-158).

En la Escuela Técnica UBA la interrupción de las trayectorias fue mínima, en comparación a la interrupción de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el año 2022, que fue del 9% de los estudiantes de 17 años<sup>29</sup> (Míguez., Bonelli, Nistal; 2023). Desde la Escuela no se brindó el dato específico de interrupción de trayectorias, pero al preguntarles a las diferentes profesionales, se formuló que no había sido una problemática de la Escuela la vuelta a la institución una vez terminado el tiempo de aislamiento.

Lo aquí elaborado se relaciona con las nuevas circunstancias que se encontraron las profesionales del Equipo Socioeducativo una vez vuelta la presencialidad en la Escuela. Muchos de los estudiantes, sobre todo los de años más grandes, *“un poco por la situación económica y un poco por tener más tiempo libre”*, durante la pandemia habían comenzado a trabajar. Frente a la consulta sobre qué tipo de trabajo, la trabajadora social comentaba que mayormente era reparto u albañilería. Exponía que era un trabajo bastante informal.

*“Muchos (trabajaban) con sus familias, o el tío que es albañil entonces se lo lleva a la obra y después mucho reparto. No aparecía tanto la figura de estas plataformas tipo Rappi<sup>30</sup> pero sí de entrega de pizzerías. (...) (Utilizaban) la bicicleta para ir a la pizzería del barrio pero era mucho más lo barrial.”* (Trabajadora Social Analía, Escuela Técnica UBA, septiembre 2024).

La profesional comentaba que una vez que se comenzó a tener presencialidad nuevamente, los y las estudiantes que estaban trabajando, continuaron haciéndolo. Requirió que desde el Equipo Socioeducativo, el Equipo Pedagógico y los directivos de la Escuela tuvieran que adecuar ciertas cuestiones del horario de cursada. Los estudiantes decían *“yo trabajo de 12 del mediodía a 9 de la noche”* y los adultos de la Escuela debían tomar una decisión y accionar

---

<sup>29</sup> Tasa de abandono acumulado bastante baja también, en comparación al 15,2% del año 2018. Fuente: Observatorio de Argentinos por la Educación en base al Relevamiento Anual 2012-2022.

<sup>30</sup> Rappi es una plataforma de intermediación que conecta a los consumidores con los repartidores de productos y servicios. Ofrece servicios de entrega.

frente a dicha enunciación. La trabajadora social admitía que le era difícil saber si el aumento del trabajo adolescente en la escuela había sido a razón de la pandemia, del tiempo libre, por razones económicas o si es por la mayor presencia de adolescentes con mayor edad en las aulas.

Desde Silvia Duschatzky y Cristina Corea (2002) podemos interpretar lo analizado desde la “invención” que debe llevar adelante la escuela. Las autoras plantean que el enemigo de la educación es la idea de lo definitivo, de lo determinante, de lo irreversible. Por esta razón, manifiestan que la invención dentro de la escuela plantea la producción de singularidad. Es decir, formas inéditas de operar con la realidad que dan paso a nuevos modos de habitar una situación y por ende, la construcción de sujetos. Dicha posición de invención dentro de la Escuela es darles la posibilidad a los estudiantes de continuar con sus estudios a la vez que trabajan. *“La escuela no renuncia a su tarea de enseñar, sino que se multiplica: se abre como un escenario posible, hasta ahora inadvertido, (...)”* (Duschatzky; Corea; 2002; pág. 88). Las autoras entienden a esta apertura y cambio de paradigma de la escuela más tradicional como una *“función de potenciación de la escuela, una apertura de los posibles.”* (Duschatzky; Corea; 2002; pág. 88). Frente a la novedad de que los estudiantes estudian pero a la vez trabajan, la invención se encuentra en adecuar el horario escolar para ofrecerles a los estudiantes la posibilidad de ejercer subjetivamente su condición de estudiantes-trabajadores.

## **Trabajo Social y el rol de la escuela como ámbito de cuidado**

Como fue comentado por las profesionales, los estudiantes de la Escuela tienen un sentido de pertenencia y de participación con su escuela notoria y trascendente para sus historias de vida. Parte de dicho sentimiento es el cuidado y la escucha que se les proporciona desde los equipos directivos y socioeducativos a los estudiantes. Desde la Escuela se esperaba y se trabajaba para que la misma pudiera ser un ámbito de cuidado para ellos.

El cuidado se lo puede definir como *“una práctica social situada y relacionada con el sostén y reproducción de la vida, y también como trabajo material que involucra relaciones, estados y disposiciones afectivas”* (Batthyány, 2009; Thomas, 2011 en Marotta Méndez, Santos Zabala, Fabio Pereda, Fuhrman Fuentes, Martiarena, Pierri, Spezzano; 2024; pág. 91). La acción de cuidar se puede entender como una relación y como un proceso. Collière (1999)

elabora que cuidar es “*todo lo que ayuda a vivir y permite existir*”<sup>31</sup>, y por lo tanto, los cuidados están dirigidos a todo lo que estimule la vida (de la Cuesta Benjumea, Carmen, 2007). El cuidado entrelaza al que cuida con el que es cuidado. Es una clase de relación que se construye genuinamente con el otro o la otra, donde la reciprocidad y el compromiso están a disposición del bienestar del otro.

Aquel cuidado fue una de las razones que generó tal pertenencia, y la disciplina del trabajo social estaba arraigado con este concepto y forma de acercarse al otro. En la Escuela, desde el año 2022 hacia adelante, se proponía que los estudiantes habiten la misma la mayor cantidad de tiempo posible. Sí los adolescentes terminaban de cursar sus materias al mediodía, se podían quedar en la Escuela. Se los invitaba a quedarse. Esto era así hasta media tarde, que es cuando se retiraban los estudiantes del turno tarde. Desde la Escuela se proponía y fomentaba que los adolescentes estuvieran en la institución educativa y no en la calle. Analía elaboraba que había una convivencia entre los estudiantes cordial y amistosa. Había adultos que los cuidaban, pero que no estaban observándolos todo el tiempo: confiaban en su buen comportamiento. Desde el área directiva y socioeducativa se esperaba que no rompieran ni un inodoro, ni una puerta, ni un vidrio ni que se peleen entre ellos. La profesional establece que los estudiantes eran conscientes de que era una cuestión de apropiación y cuidado del espacio y que tenían dichas precauciones ya incorporadas.

Analía también comentaba que los estudiantes arribaron a una escuela nueva, la cual estaba linda, cuidada, arreglada, que eran detalles que fomentaban un mayor cuidado del espacio. “*Sí el banco está limpio, es difícil escribirle digamos... Sí ya está todo escrito, uno más uno menos...*”, ejemplificaba la trabajadora social. Que la infraestructura del lugar fuera acogedora y que los artefactos y servicios funcionen bien, favorecía al cuidado y a la acción de mantener todo lo mejor posible. Había una intencionalidad de que los estudiantes vivenciaran esa escuela como suya. Era de ellos, era su derecho, su escuela, había que cuidarla. La trabajadora social decía que sentía que los estudiantes notaban que desde la escuela eran cuidados, lo cual facilitaba que preserven el espacio de enseñanza y aprendizaje.

Eugenia y Agustina, las psicólogas, retomaban el concepto del cuidado desde el valor que le daban los padres y las madres a que sus hijos e hijas fueran estudiantes de la Escuela Técnica UBA. Les era trascendente la calidad académica de la institución, pero también era relevante para ellos que fuera una escuela que contenía a sus alumnos desde lo emocional y el

---

<sup>31</sup> Colliere MF. “*Encontrar el sentido original de los cuidados enfermeros*”. Rev Enferm. 1999; 22(1): 27-31.

acompañamiento en sus trayectorias educativas y situaciones personales. Una escuela que cuidaba y se preocupaba por sus estudiantes.

En primer y segundo año, había unos docentes, que se lo nombraba como coordinadores, que trabajaban con dichos años el tema del acompañamiento. Se llevaban a cabo talleres o clases especiales donde se trabajaba desde una mirada de cuidado hacia los vínculos, la convivencia y el acompañamiento de las trayectorias educativas. Al ser los estudiantes más pequeños, muchas veces llegaban de escuelas diferentes con realidades y aprendizajes diversos y “desnivelados”, donde había muchas diferencias con el punto de inicio para la educación secundaria. Las psicólogas comentaban que para ellas en los primeros años de la escuela secundaria era elemental el armado de grupalidad y que los estudiantes pudieran entender su importancia y poder generar tal grupo. Asimismo, en esa nueva grupalidad, la comunicación, el habitar y compartir con el otro tomaban relevancia.

Como conclusión de este capítulo y la importancia del acompañamiento y el cuidado desde el Equipo Socioeducativo hacia los estudiantes, es importante detallar la relevancia que se le daba a la resolución de conflictos en la Escuela. Desde la misma, siempre la enseñanza que querían proporcionar era que los problemas se arreglaban y consensuaban con diálogo. Que desde el mismo se intentaba enseñar los valores de lo democrático, la importancia de la cooperación y el cuidado del otro. Que frente a una discusión, se diera dentro del ámbito educativo o en la vida cotidiana, el modo de resolución del problema era con diálogo y escucha. Que debían fortalecer y fundar sus vínculos desde el respeto.

Frente a lo establecido, cada vez que ocurría alguna situación de molestia en la Escuela, se los invitaba a los estudiantes a que no se gritaran, que se hablaran bien, que intentaran escucharse y entenderse. Se trabajaba también de esa manera frente a un problema entre profesores/directivos/profesionales y los estudiantes.

Dadas diferentes situaciones comentadas en las entrevistas, las profesionales esclarecían que siempre había espacios y momentos de acompañamiento y ámbitos de reflexión: se proponían instancias reparatorias, ya sea mediante el diálogo o cartas/escritos (ellas le dieron el nombre de “carta de recomposición de la situación”). Todas estas estrategias se implementaban para poder distanciarse de la sanción y cierta tendencia sancionatoria. Desde el Equipo Socioeducativo no estaban de acuerdo de intervenir frente a los problemas con sanciones, pero dejaban en claro que no eran ellas quienes eran las encargadas de llevar a cabo resoluciones sobre sus accionares, pero si encargarse de generar espacios de reflexión para que en próximas

oportunidades esas cuestiones se resuelvan de otra manera. El objetivo de estas intervenciones era que se convirtieran en instancias de aprendizaje y no tener que llegar a instancias de “castigo”.

## Conclusiones

Luego del desarrollo de los diferentes capítulos y con el fin de presentar las conclusiones elaboradas a partir del análisis de lo producido en este trabajo de investigación, se exponen las ideas más importantes del mismo y las resoluciones y/o cuestionamientos que ellas traen.

La primera reflexión con la que se puede trabajar es en la importancia y trascendencia que tiene la disciplina del trabajo social en el área educativa. Dado el rol que llevan a cabo los trabajadores sociales en las escuelas de la Capital Federal, que se diferencian a la experiencia de la Escuela Técnica U.B.A, donde el D.O.E. trabaja por distrito escolar y no hay un profesional por escuela o por un grupo reducido de escuelas, considero que es un “vacío” profesional y una pérdida de la posibilidad de intervenir considerable. Reflexiono que este trabajo es un acercamiento al valor y a las incumbencias profesionales propias de los y las trabajadoras sociales. Las intervenciones desde la mirada del trabajo social son más detalladas y con una ternura y comprensión, dos conceptos trabajados desde la disciplina, que la hacen particular y necesaria en el accionar frente a situaciones problemáticas vivenciadas por adolescentes, en este caso, y por niños en los otros niveles escolares.

Otra reflexión que se puede pensar con lo elaborado es la escuela como la gran formadora de vínculos, y aquel lugar donde los estudiantes se sienten contenidos y cuidados. Como se explayó en el capítulo dos, que la Escuela los aloje a los estudiantes también es una política y una idea propia de la institución; algo que ellos valoran y que quieren que se lleve a cabo en su escuela. Se entiende que es algo propio de los estudiantes de la Escuela Técnica UBA, que es importante que se haya mantenido e intensificado ese sentido de pertenencia y de cuidado. Se encuentra mucha bibliografía donde los estudiantes se hallan expulsados de las instituciones donde los educan... encontrar una que los haga parte y de la cual ellos y ellas quieran volver, se puede pensar que se debe tomar en cuenta dicha experiencia y utilizar como ejemplo para poder ser replicada. Los estudiantes se sentían cuidados porque se notaban escuchados, mirados y tomados en cuenta. Estas tres cuestiones son pilares para la intervención con adolescentes, y con personas en general.

La identidad que sentían los estudiantes con respecto a su escuela fue a partir de los adultos que la conformaban: el Equipo Socioeducativo estando en constante comunicación con ellos y sus familias, las profesionales acercándose a preparar y entregar los bolsones de alimentos durante la pandemia, los directivos repensando los horarios de cursada para la vuelta de la

presencialidad y la particularidad de sus estudiantes con mayor edad que ya estaban insertos en el mercado laboral. Las profesionales argumentaban que los estudiantes se encontraban con una Escuela limpia, preparada, acondicionada para que ellos la habiten, y los estudiantes a lo dicho devolvían cuidado y sentido de pertenencia.

Uno de los objetivos de este trabajo era averiguar si la pandemia y su vuelta a las aulas había aportado cambios en la Escuela y cuáles eran ellos. A lo largo de la investigación se detallaron varios: el uso de barbijo en el comedor, el crecimiento exponencial del uso de las redes sociales dentro y fuera de la Escuela, nuevos vínculos entre compañeros, nuevas formas de conocerse y de estudiar, donde el celular estaba más presente. Las formas y mecanismos de intervención del Equipo Socioeducativo también sufrieron cambios, pero fue una evolución lógica de la intervención frente al cambio del sujeto con el cual se interviene: adolescentes más tecnológicos, con mayores preocupaciones a la opinión y mirada del otro, con las secuelas de ser personas que se encontraron encerrados en una edad clave para el independización.

Otra de las preguntas con la cual se posicionó este trabajo de investigación era sobre las relaciones interpersonales de los estudiantes entre ellos y con los adultos de la Escuela. En las entrevistas y en el desarrollo del mismo se mostró que dichas relaciones no habían sufrido grandes cambios; que una vez que se volvieron a ver la expresión corporal estuvo igual que lo que se presentaba antes de la pandemia. Como autora me preguntaba si algo del abrazo, el hacer una caricia a un compañero/a, el estar más pegados y más juntos en el espacio educativo iba a ser una consecuencia de la pandemia y me encontré con que no fue así. Que los abrazos y el acercamiento fue tal pero no con exacerbación. Fue medido. Fue cotidiano. Fueron cuerpos que se extrañaron y había una alegría de volver a encontrarse pero no había una exacerbación en unir esos cuerpos. Imaginaba y/o proyectaba una mayor excitación en el reencuentro pero no contaba con que los adolescentes se sientan juntos y acompañados mediante las redes sociales y las comunicaciones virtuales. El miedo al contagio y a lo que podía traer el otro desconocido caló en los sentires comunes y los alejó.

Lo que mantuvo unido a los adolescentes fueron las redes sociales y la comunicación constante por la aplicación “WhatsApp”. Durante la pandemia había una comunicación diaria entre ellos, que los hacía sentir unidos y juntos, como compartiendo su realidad desde la lejanía. Todo lo que ocurría en redes era su realidad y la Escuela tardó en interpretarlo y poder intervenir y acompañar esos nuevos vínculos, que repercutían en el trabajo en el aula y el desarrollo del clima dentro de la misma. Asimismo, esa conexión desde lo virtual generaba una

desconexión desde lo presencial y lo que estaba ocurriendo en el momento. Las profesionales hicieron hincapié en la “deformación” de los cuerpos, donde los estudiantes estaban inclinados hacia adelante con la mirada puesta en el celular y no ya en los ojos de sus compañeros. Eso muestra que en esta nueva realidad que los adolescentes estén juntos no quiere decir que estén conectados entre ellos. Que esté ocurriendo algo en ese encuentro social. Pueden ser muchos jóvenes compartiendo espacio pero no socializando o interrelacionándose entre ellos.

Asimismo, como se destacan varios objetivos e hipótesis cumplidas o investigadas, una vez ya terminando el trabajo de investigación y la recopilación y análisis del mismo es notable que hubieron temáticas que llamaron mi atención durante la elaboración del trabajo que no fueron del todo desarrolladas: el trabajo de los estudiantes más grandes y cómo la Escuela se adaptó y generó nuevos horarios de cursada, ¿cómo repercutió (con ejemplos) la mirada del otro en los adolescentes?, la falta de soltura al hablar delante de sus compañeros y/o adultos, ¿esto siempre fue así o con la pandemia se acrecentó? Además, ¿los adolescentes se relacionaban entre diferentes años o era una cuestión de estar más entre los que tenían su misma edad?, el porqué de la facilidad que tienen las adolescentes mujeres en mostrar sus sentimientos en contrapunto de sus compañeros hombres, entre otras cuestiones. Comprendo que el hacerse preguntas siempre lleva a continuar realizándolas y que para eso está la investigación. Para continuar consultando y aprendiendo de la experiencia del otro.

Asimismo, se considera importante destacar el rol social de la educación y de la escuela como institución de enseñanza. A lo largo de la investigación se trabajó a la educación como un bien social y la misma como un instrumento para poder pensar la posibilidad de una movilidad social ascendente y la importancia de que el Estado invierta en educación para brindarle posibilidades equitativas e igualatorias a los estudiantes y adolescentes de este territorio. Esta escuela es el ejemplo de la importancia de la educación: la mayoría de los padres y madres de los estudiantes de la Escuela Técnica U.B.A. no terminaron sus estudios, pero sus hijos tienen la oportunidad de cambiar esa tendencia y esa nueva coyuntura lo posibilita el acercamiento de la Universidad de Buenos Aires apostando a un nuevo espacio educativo para aquellos que muchas veces están olvidados o se tiene el preconceito erróneo de que ya están perdidos. O que son vagos. O que no se esfuerzan. O peor, que no vale la pena. La creación de la Escuela Técnica U.B.A. le brindó al barrio de Villa Lugano posibilidades de desarrollo, proyectos de vida sólidos y estables, consolidados por sus propias vivencias y con posibilidades de inserción dentro del mercado laboral con trabajos registrados. Asimismo, la posibilidad de

un futuro próspero y con mayor autonomía y elección de las decisiones que se toman y las oportunidades que se presentan.

La educación, y con mayor impacto en la educación secundaria, muchas veces no se encuentra garantizada en su totalidad a los estudiantes que desean estudiar, educarse y continuar aprendiendo. En este sentido, este trabajo de investigación se pensó para poder mostrar otras formas de llevar adelante la escuela secundaria. Además, diversas alternativas para la composición de los equipos socioeducativos pero reafirmando la importancia del acompañamiento de un equipo profesionalizado y con saberes propios para acompañar a los jóvenes durante este tramo de su historia de vida. Este trabajo de investigación final es un espacio abierto a la reflexión e intenta aportar un análisis y recopilación de información para continuar pensando la educación, en su accesibilidad y en la formulación de interrogantes y alternativas para el verdadero cumplimiento del derecho a la educación.

## Bibliografía

- Amilibia, Ivone (2017). “*Trabajo Social y Escuelas Primarias: Perspectivas de trabajadores sociales que integran Equipos de Orientación Escolar en el partido de La Plata*” [Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio Institucional. Universidad Nacional de La Plata.
- Arab L., Elías; Díaz G., Alejandra (2015). “*Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos*”. Revista Médica Clínica Las Condes. Volume 26, Issue 1. Pages 7-13.
- Cañellas, A. J. C. (2005). “*Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal*”. Revista de educación, 338, 9-22.
- Carballada, Alfredo J. M. (2023). “*La Intervención en Lo Social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*” 3era ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial Margen.
- De la Cuesta Benjumea, Carmen. (2007). “*El cuidado del otro: Desafíos y posibilidades*”. Investigación y Educación en Enfermería, 25(1), 106-112. Disponible en [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-53072007000100012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-53072007000100012&script=sci_arttext) Fecha de consulta: 21 de enero de 2025.
- Dillo, A. (30 de julio de 2023). “*40 años de democracia: las 10 leyes que transformaron la educación argentina*” Infobae. Disponible en: <https://www.infobae.com/educacion/2023/07/30/40-anos-de-democracia-las-10-leyes-que-transformaron-la-educacion-argentina/> Fecha de consulta: 12 de octubre de 2024.
- Duschatzky, S., & Corea, C. (2002). “*Chicos en banda*”. Buenos Aires: Paidós.
- Encuesta Anual de Hogares (2023). “*Distribución porcentual de la población de 3 años y más que asiste a un establecimiento educativo por sector de gestión al que pertenece el establecimiento según comuna. Año 2023*”. Dirección General de Estadística y Censos. Ministerio de Hacienda y Finanzas GCBA.

- Encuesta Anual de Hogares (2023). “*Distribución porcentual de la población por tipo de cobertura médica según grupo de edad y zona. Ciudad de Buenos Aires. Años 2011/2023*”. Dirección General de Estadística y Censos. Ministerio de Hacienda y Finanzas GCBA.
- Encuesta Anual de Hogares (2023). “*Distribución porcentual de los hogares por condición y situación de hacinamiento según comuna. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023*”. Dirección General de Estadística y Censos. Ministerio de Hacienda y Finanzas GCBA.
- Encuesta Anual de Hogares (2023). “*Tasas de actividad, empleo, desocupación y subocupación de la población de 10 años y más según sexo y comuna. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023*”. Dirección General de Estadística y Censos. Ministerio de Hacienda y Finanzas GCBA.
- Encuesta Trimestral de Ocupación e Ingresos (2023). “*Ingreso total familiar medio (pesos a valores corrientes) según zona. Ciudad de Buenos Aires. 3er. trimestre de 2014/2do. Trimestre de 2024*”. Instituto de Estadística y Censos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Jefatura de Gabinete de Ministros - GCBA.
- Escudero Marín, Maria Zulay (2018). “*Subjetividades e identidades en deconstrucción: la escuela como agente socializador*”. Repositorio Institucional CINDE.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2022). “*Encuesta de salud mental: Análisis cualitativo*” Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Marzo 2022. Disponible en <https://www.unicef.org/lac/media/34676/file/Informe-analisis-cualitativo-encuesta-salud-mental-Ureport.pdf> . Fecha de consulta: 19 de mayo de 2024.
- Gentile, J. H. (2022) “La educación en la Constitución Nacional.” *Revista De Derecho De Las Minorías*, 5, 36-58. [https://doi.org/10.22529/rdm.2022\(5\)3](https://doi.org/10.22529/rdm.2022(5)3)
- Greco, M. Beatriz. (2015) “*Trayectorias educativas: el trabajo de los equipos de orientación escolar, desde la psicología educacional contemporánea*”. Anuario de

Investigaciones, vol. XXII, pp. 153-159. Universidad de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina.

- Gerencia Operativa de Equipos de Apoyo (s/a); *“Fragilidad emocional y adolescencia: reflexiones y orientaciones para intervenir en la escuela”*. Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Gerencia Operativa de Equipos de Apoyo (s/a); *“Fragilidad emocional y adolescencia II: Orientaciones para la escucha activa desde la escuela”*. Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Herbón, A; Román, C; Rubio, M E (s/a). *“Transformación del Sistema Educativo en Argentina a partir de la nueva Ley Federal de Educación”*. Asamblea Permanente de los Derechos Humanos. Disponible en: <https://www.apdh-argentina.org.ar/ley.federal.de.educacion> . Fecha de consulta: 12 de octubre de 2024.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2023). *“Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022. Resultados definitivos. Educación”*. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos. Libro digital, PDF - (Censo nacional de población, hogares y viviendas 2022 / 6). Disponible en: [https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/censo2022\\_educacion.pdf](https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/censo2022_educacion.pdf) Fecha de consulta: 3 de noviembre de 2024.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2020). *“Estudio sobre el impacto de la COVID-19 en los hogares del Gran Buenos Aires. Agosto-octubre de 2020 : Primer informe de resultados”* / 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Instituto Nacional de Estadística y Censos - INDEC, 2020. Libro digital, PDF. Disponible en: [https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/sociedad/EICOVID\\_primer\\_informe.pdf](https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/sociedad/EICOVID_primer_informe.pdf) Fecha de consulta: 8 de diciembre de 2024.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2021). *“Estudio sobre el impacto de la COVID-19 en los hogares del Gran Buenos Aires: segundo informe de resultados”* / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Instituto Nacional de Estadística y Censos - INDEC, 2021. Libro digital, PDF. Disponible en: [https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/sociedad/EICOVID\\_segundo\\_informe.pdf](https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/sociedad/EICOVID_segundo_informe.pdf) Fecha de consulta: 8 de diciembre de 2024.

- Instituto Nacional de Estadística y Censos (s/a). “Glosario”. Disponible en: <https://www.indec.gov.ar/indec/web/Institucional-Indec-Glosario> Fecha de consulta: 3 de noviembre de 2024.
- Kaplan, Carina (31 de agosto de 2021). “La justicia afectiva en la escuela como horizonte”. Revista Educación en movimiento. Segunda época. N° 4.
- Krichesky, Gabriela; Murillo Torrecilla, Javier (2011). “Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela”. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación- Volumen 9, Número 1.
- Lofiego, Natalia (2011) “Tras el cumplimiento del derecho a la educación”. Revista de Trabajo Social “El Aluvión” en Santiago. Año 3- N° 4.
- Maristany, Mariana; Preve, Paula; Cros, Belén; Revilla, Romina (Julio- septiembre 2021). “Efectos del confinamiento en adolescentes en pandemia por covid-19 en ciudad de Buenos Aires, Argentina”. Revista de Psico de Escola de Ciências da Saúde e da Vida. Pág 1-9. Disponible en <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/revistapsico/article/view/41309/27117> . Fecha de consulta: 22 de abril de 2024.
- Marotta Méndez, Ana Cecilia, Santos Zabala, Noelia de los, Fabio Pereda, Chiara Di, Fuhrman Fuentes, Daniela, Martiarena, Mayra, Pierri, Lucía, & Spezzano, Analía. (2024). “Cuidados y acompañamiento educativo durante el confinamiento en los hogares por COVID 19. La perspectiva de las familias de escuelas públicas”. Psicología, Conocimiento y Sociedad, 14(1), 63-78. Epub 31 de mayo de 2024. <https://doi.org/10.26864/pcs.v14.n1.4> . Disponible en: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pcs/v14n1/1688-7026-pcs-14-01-63.pdf> Fecha de consulta: 21 de enero de 2025.
- Míguez, P., Bonelli, S. & Nistal, M. (2023). “Trayectorias escolares: ¿Cuántos estudiantes abandonan la secundaria en Argentina?”. Observatorio de Argentinos por la Educación.

- Ministerio de Desarrollo Urbano (2010). “*Comuna Ocho. Villa Lugano, Villa Soldati y Villa Riachuelo*”. Informe territorial. Subsecretaría de Planeamiento. Disponible en: [http://www.ssplan.buenosaires.gov.ar/dmdocuments/comuna\\_08.pdf](http://www.ssplan.buenosaires.gov.ar/dmdocuments/comuna_08.pdf) Fecha de consulta: 2 de noviembre de 2024.
- Ministerio de Salud de la Nación Argentina (s/a). “*Salud mental*”. Argentina.gob.ar. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/salud/mental-y-adicciones/que-es> . Fecha de consulta: 22 de mayo del 2024.
- Pérez Abreu MR, Gómez Tejeda JJ, Dieguez Guach RA. Características clínico-epidemiológicas de la COVID-19. Rev haban cienc méd [Internet]. 2020 [citado]; 19(2):e\_3254. Disponible en: <http://www.revhabanera.sld.cu/index.php/rhab/article/view/3254/2505> Fecha de consulta: 7 de diciembre de 2024.
- Puiggrós, A. (1996). “*Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*”. Buenos Aires: Galerna Editorial.
- Quaresma, Maria Luísa, & Zamorano, Leandro. (2016). “*El sentido de pertenencia en escuelas públicas de excelencia*”. Revista mexicana de investigación educativa, 21(68), 275-298. Recuperado en 22 de mayo de 2024, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662016000100275&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000100275&lng=es&tlng=es)
- Rojas-Livia, Jacqueline. (2022). “*Educación liberadora de Freire, retos en las modalidades presencial y virtual*”. Revista ConCiencia EPG, 7(1),1-14. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.7-1.1L> .
- Roza, Graciela (2011) “*La educación como acto social. Equipos de Orientación Escolar en la Provincia de Buenos Aires*”. En: Revista de Trabajo.Social “El Aluvión”- Año 3- N° 4.
- Secretaria de Cultura. Ministerio de Capital Humano (8 de julio de 2021) “*Ley 1420: piedra fundacional de la educación argentina*”. Disponible en: <https://www.cultura.gob.ar/ley-1420-el-gran-avance-en-los-derechos-educativos-de-los-ninos-y-nina-10724/> Fecha de consulta: 11 de octubre de 2024.

- S/A (S/A). “*Inclusión Educativa*”. Educación Especial. Página Web de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en: <https://buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/sistema-educativo/educacion-especial/inclusion-educativa> Fecha de consulta: 5 de diciembre de 2024.
- Ruiz, G. R. (2020). “*El derecho a la educación: definiciones, normativas y políticas públicas revisadas.*” Eudeba.
- Tedesco, J. C.,; López, N. (2002). “*Desafíos a la educación secundaria en América Latina*”. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/74d4ea4f-1a22-42d8-8de7-c0e48dbe91d8/content> Fecha de consulta: 18 de octubre de 2024.
- 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 Número 29 – Año 15 – Vol 1 – Págs. 63 a 71. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf> Fecha de consulta: 18 de octubre de 2024.
- Terigi, F. (2012). “*Inclusión educativa: un desafío al saber pedagógico*”. En: “El currículo en acción: los actores institucionales y la cotidianeidad”. Córdoba: FLACSO-UEPC.
- UNICEF (2006) “*Convención sobre los Derechos del Niño*”. UNICEF Comité Español. Disponible en: <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf> Fecha de consulta: 14 de octubre de 2024.
- Varela Crespo, L. (2010) “*La Educación Social y los Servicios Sociales en los procesos de desarrollo comunitario: revitalización del trabajo en red*”. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 17, pp. 137-148.

## Legislación

- Ley N° 144 (2018). “Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”. Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en: <https://digesto.buenosaires.gob.ar/buscador/ver/3495> Fecha de consulta: 14 de octubre de 2024.
- Ley N° 24.195 (1993). “*Ley de Educación*”. Honorable Congreso de la Nación Argentina. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009/texto> Fecha de consulta: 29 de noviembre de 2024.
- Ley N° 24.430 (15 de diciembre de 1994). “*Constitución de la Nación Argentina*”. Honorable Congreso de la Nación Argentina. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24430-804/texto> Fecha de consulta: 12 de octubre de 2024.
- Ley N° 26.058 (8 de septiembre del 2005). “*Ley de Educación Técnico Profesional*”. Honorable Congreso de la Nación Argentina. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26058-109525/texto> Fecha de consulta: 10 de diciembre de 2024.
- Ley N° 26.206 (14 de diciembre de 2006). “*Ley de Educación Nacional*”. Honorable Congreso de la Nación Argentina. Disponible en: [https://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2013/03/ley\\_de\\_educ\\_nac1.pdf](https://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2013/03/ley_de_educ_nac1.pdf) Fecha de consulta: 13 de octubre de 2024.
- Ley N° 26.378 (6 de junio de 2008). “*Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo*”. Aprobado en la Asamblea General de las Naciones Unidas. Honorable Congreso de la Nación Argentina. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/141317/texto> Fecha de consulta: 5 de diciembre de 2024.

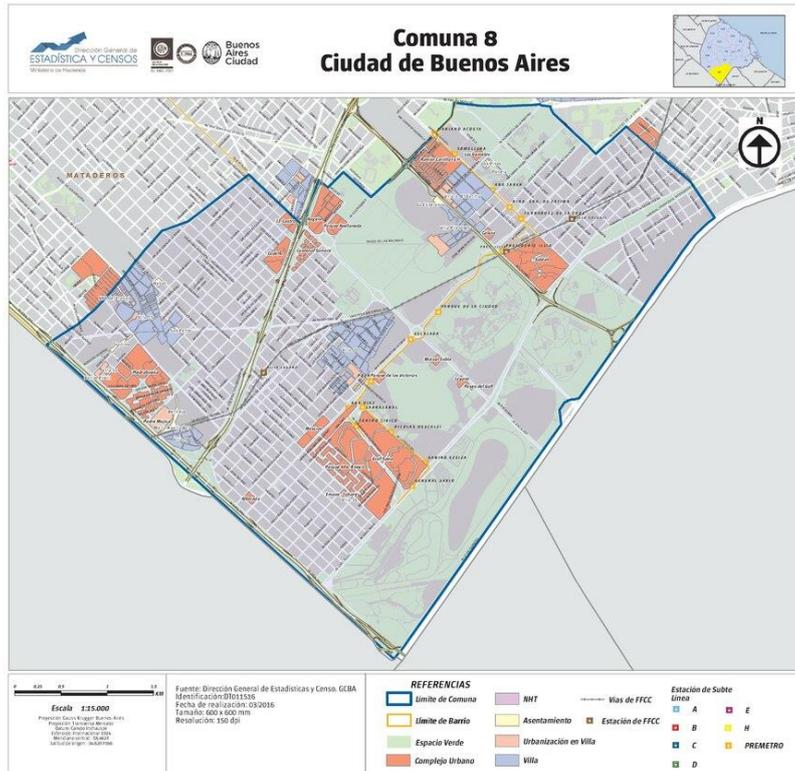
## Anexos:

### Anexo I: Escuela Técnica UBA, Villa Lugano



### Anexo II: Comuna N° 8, Ciudad Autónoma de Buenos Aires





### Anexo N° III: Entrevistas

A continuación se anexan fragmentos de las entrevistas realizadas que resultaron de mayor relevancia y que fueron el material de análisis para esta investigación.

#### Entrevista a Analía R. G, la trabajadora social de la Escuela Técnica U.B.A.

La presente entrevista se llevó a cabo en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires en septiembre de 2024.

Entrevistadora: Micaela Améndola.

M: ¿Había una causa de mayor relevancia por la que los adolescentes se acercaban al equipo socioeducativo? ¿Había algo que era más preponderante? ¿O no?

A: Mira, lo teníamos super sistematizado. Sí yo ahora te lo digo no me acuerdo las estadísticas pero en general los motivos por los cuales aparecen son que algún coordinador o coordinadora

de curso, que por ahí son los perfiles docentes que están un poco más cercanos al día a día y en el estar en el día de la escuela de cada grupo, veían a un chico o una chica de un modo particular. Te diría en las chicas más llorando, o pibes como de repente muy enojados o que reaccionaron mal ante alguna situación. O que venían faltando mucho a la escuela y los citábamos principalmente. Pero en general era una situación que partía más desde la observación de los perfiles docentes. Después sí había chicos y chicas que pedían hablar con el equipo, pero en general aparecía más el notar que había alguien que no estaba como siempre.

M: Entonces era más de ir ustedes al encuentro con ellos. La pregunta también sería si había demanda espontánea o era más de ir ustedes al encuentro con ellos.

A: Era más común que vayamos nosotros al encuentro con ellos, pero también es verdad que post-pandemia, en el 22-23 hicimos un trabajo muy fuerte de referencia del equipo con los estudiantes porque nos había pasado a nosotros que habíamos empezado a conocer un montón de situaciones vinculada a la pandemia y familiares. Situaciones donde decíamos “estos pibes y estas pibas necesitan un acompañamiento ¿no?”. Entonces es verdad que a lo largo de ese tiempo fue aumentando la demanda espontánea. Y de hecho tuvimos que ejercitar con ellos el hecho de que sí venís tenés que avisar dónde estás. Porque para los pibes ir al equipo socioeducativo era ir así como pancho por mi casa... Que a nosotras nos encantaba esa situación pero y promovemos eso: que hubiera juegos antiestrés en nuestra oficina, que hubiera caramelos, que hubiera mate cocido y galletitas... Es verdad que los que se acercaban más espontáneamente, no venían con un problema. Como que los que venían a disfrutar de estar en ese espacio... a ver, tenían un montón de quilombos, pero no es que venían a resolver alguna de esas situaciones pero venían porque era un espacio que les resultaba amigable dentro de la escuela.

M: Como más de contención ¿puede ser?

A: Claro... teníamos juegos de mesa... El resto de la escuela medio que nos bardeaba porque decían “este es el más quilombero y vos siempre que lo ves le decís aayy hola ¿cómo estás?”. Ese era como nuestro estilo, nuestro modo. Era un lugar donde cada vez que venían medio que te recibían con una sonrisa, entonces los pibes tenían ganas de venir. Eso fue como generando más demanda espontánea, entonces los pibes y las pibas empezaron a reconocer que ese era un espacio donde sí me sentía un poco triste o me sentía mal podían venir. Eso requería de algunas estrategias que después había que ordenar algo de esas demandas, porque a veces estábamos

ocupadas, además ellos tenían que estar en clases y que no sea la excusa para huir de cualquier circunstancia escolar.

Pero eso de generar la demanda espontánea fue una intención nuestra. Fue como una intención buscada porque habíamos observado, antes de todas estas estrategias que yo te comentaba, la de hacer la presentación con los padres y etc, que la oficina del equipo socioeducativo inicialmente estaba en un lugar bastante reservado de la escuela, que no se ve, que tenía que ver con que sí estás contando alguna situación no sea público, como de resguardar cierta intimidad, también implicaba que vos le decías a los pibes “anda a la oficina del equipo socioeducativo” y no sabían dónde quedaba. Entonces, cuando empezamos a encontrar que había pibes que por ahí no habían pedido ayuda porque no sabían que en la escuela se podía pedir ayuda sobre esas cosas hicimos todo este trabajo que te digo con las familias, con los pibes, etc. Eso redundó en que después los pibes venían. A buscar caramelos aunque sea ajajaj No siempre a ocuparse... Entonces teníamos pibes y pibas que venían porque... y estaban dispuestos porque querían o porque necesitaban o porque aceptaban la propuesta de trabajar sobre lo que les estaba pasando y algunos que venían a pedir más caramelos. Para nosotras fue una intencionalidad buscada.

M: Enmarcando más en la vuelta a la presencialidad, yendo de lo más amplio a lo particular, preguntar ¿cómo fueron las trayectorias educativas durante la pandemia de los adolescentes? ¿Cómo fue esta vuelta a la presencialidad? ¿Cómo fueron estas cuestiones en lo educativo?

A: En la escuela, el año 2020 fue totalmente virtual y en el 2021 fue distinto a las diferentes escuelas de la Ciudad pero fue parecido a las otras escuelas pre-universitarias. La presencialidad volvió después de las vacaciones de invierno, o sea a mediados del 2021. Ahí fueron burbujas: venían los grupos de a menos tiempo, de a menos estudiantes. No tenían todas las materias... Era más como una modalidad... digo en esta modalidad que tiene la escuela secundaria que va rotando los adultos. Entonces esto de minimizar los contactos entre personas y poder aislar burbujas. La modalidad de trabajo fue más con tutores, entonces por ahí había menos profesores que se ocupaban de más materias y más áreas a través del trabajo en cuadernillo. En el 2022 ya las clases eran con barbijo y con algunas medidas de distanciamiento y no contactos pero ya eran los grupos completos.

Fue muy difícil la escolaridad durante la pandemia. Y eso se notó en su regreso. En líneas generales, lo que no tuvimos fue gran pérdida de matrícula estudiantil. Ahora, no los perdíamos

en el sentido de que cuando arrancaban las clases estaban pero no es que tuvieron continuidad pedagógica. Hubieron diferentes estrategias para sostener y garantizar la continuidad pedagógica pero la escuela, al igual que el sistema educativo en general, asume que no podía responsabilizar a los pibes por lo que no habían logrado aprender en esas condiciones y fue como si el calendario hubiera continuado. Los docentes se encontraron con que había chicos y chicas que estaban en tercer año pero que no tenían transitado los contenidos y aprendizajes que se necesitaban de primero y segundo. Esa situación fue compleja. Esos arrastres fueron complejos como para las trayectorias educativas de los chicos y las chicas. La buena noticia era que estaban todos en la escuela; que no se perdieron pibes y pibas pero bueno...

M: ¿Los principales cambios de la cursada con el 2019? ¿Qué fue lo más significativo o muy notorio del paso de la pandemia?

A: En esta escuela particular a mí me cuesta asignarse a la pandemia porque lo que tuvo antes de la pandemia y después de la pandemia en esta escuela es que completó su matrícula. Los primeros egresados de la escuela fueron en el 2020. Entonces, hasta el 2019, nosotros teníamos de primero a quinto año, no teníamos la escuela completa. Y después de la pandemia empezamos a tener una escuela completa. Y eso parece que no pero se notó en la masa de pibes dando vueltas por la escuela, la cantidad de docentes dando vuelta por la escuela. Entonces, hay algo de notar la escuela más intensa pero también tiene que ver con que había más personas. Como justo nuestros años se completaron en pandemia fue muy notorio cuando volvimos... Después, otros cambios no... Lo que sí hemos visto fue como mucha heterogeneidad en relación a cómo transitaron los pibes la pandemia y qué huellas quedaron en ese transitar. En la escuela lo vimos, aunque antes también pasaba, pero bueno... para los chicos y las chicas la escuela es el lugar donde se encuentran y lo ves desde los noviecitos hasta los amigos. La pandemia agudizó el hecho de que no hay tanto de pibes y pibas que se encuentran fuera de la escuela. O porque vive lejos, o porque en sus casas no están dadas las condiciones para encontrarse, entonces la escuela es como el lugar de encuentro y como que durante la pandemia eso se agudizó. Eso de no encontrarse en las casas digamos. No es que se invitan a... esas cosas suceden en la escuela.

Después en los pibes y las pibas más grandes durante la pandemia, un poco por la situación económica y un poco por tener más tiempo libre, si observamos muchos más pibes y más pibas trabajando. Y eso continuó durante el periodo post-pandemia. Los pibes que habían empezado a trabajar durante la pandemia, de los más grandes, medio que cuando volvieron a la escuela

siguieron trabajando. Y eso requirió adecuar algunas cuestiones de horario, porque te decían “yo trabajo de 12 del mediodía a 9 de la noche”. Entonces es difícil para mí saber si fue la pandemia, el tiempo libre, sí es que fue la situación económica. Lo que sí es que empezamos a tener más pibes más grandes.

Después empezamos a observar algunas cosas, que no eran propias de esa escuela, sino que se había visto más a nivel general que era cómo había impactado más en términos de la salud mental, de las emociones la pandemia en estos chicos y chicas, o bueno, chicos y chicas que era el año 2023 y seguían con el barbijo puesto. A ver... siempre hubieron pibes y pibas que estaban ocultos digamos, que si no tenían el barbijo tenían un cuello de polar o tenían el flequillo hasta acá (haciendo referencia al flequillo muy largo, que tapaba gran parte de sus caras). Medio como que el barbijo servía... pero bueno, eran más visibles porque estaban con barbijo.

M: Una pregunta de esto que me contas, ¿el trabajo era tipo rappi, en relación de dependencia?

A: No, super informal. Muchos con sus familias, o el tío que es albañil entonces se lo lleva a la obra y después mucho reparto. No aparecía tanto la figura de estas plataformas tipo rappi pero sí de entrega de pizzerías, más la bicicleta para ir a la pizzería del barrio pero era mucho más lo barrial.

M: Me parece interesante porque uno de los ítems es el sentido de pertenencia y la identidad en la escuela. Esto que hablábamos que ellos se encuentran ahí... ¿Cómo fueron las relaciones entre compañeros en la escuela en este momento de post-pandemia?

A: Son muchos grupos digamos... En eso era muy heterogéneo digamos. Nosotros trabajamos mucho para que esas grupalidades se fortalecieran, porque creemos que en la medida que vos tenes un grupo de pares o de compañeros que te sostienen, es más fácil sostener la escolaridad. Hubo una intencionalidad. De hecho, nos sorprendió cómo se habían fortalecido vínculos con los chicos de tercer año... que cuando entraron nos sorprendió que fueran tan amigos sí casi ni se conocen. Sí cursaron todo virtual digamos. Lo que se observa en casi todas las grupalidades son los armados de estos subgrupos. Y si algunos pibes y pibas que quedaron más sueltos, o con mayores dificultades para encajar.

En 2021, 2022 y 2023... 2023 más difícil, pero en el 2022 desde la escuela se proponía que los pibes estén la mayor cantidad de tiempo posible y sí terminaban de cursar al mediodía y se

querían quedar hasta las cinco de la tarde no había problema, y de hecho, se promovía a que los pibes en vez de estar en la calle estén en la escuela. Y podían convivir... había adultos cuidándolos pero no era una cosa de estar ahí como muy presentes... que van a romper el inodoro, que se van a llevar la puerta, que te van a romper un vidrio, que te van a pintar una pared o que se van a pelear entre ellos... o sea, esta cuestión más de apropiación del espacio y cuidado lo tenían incorporado.

M: ¿Qué forma esa pertenencia a la escuela y sí hay algo característico? Escucho que los adolescentes y las adolescentes tienen como mucho sentido de pertenencia con su escuela... ¿qué formó esa pertenencia y qué hizo la escuela para fomentar esa pertenencia de los estudiantes a ella?

A: Mira... por las entrevistas a las familias, porque esto aparece más en el discurso de los adultos que en el de los adolescentes, ya de por sí había una valoración por la UBA que era muy fuerte. De hecho le decían “voy a la escuela de la UBA”. Sí vos me preguntabas en qué escuela trabajaba, jamás te iba a decir “en la escuela de la UBA”. Primero porque no hay una sola; segundo... Es la Escuela Técnica de Lugano. Ellos tenían como una identidad muy fuerte con la Escuela de la UBA, asociado a un prestigio. Entonces era como algo prestigioso que había que cuidar.

Segundo que era una escuela nueva. Es... Ellos llegaron a una escuela linda, arreglada, entonces en general esas cosas también tienden a fomentar mayores niveles de cuidado. Sí el banco está limpio, es difícil escribirle digamos... Sí ya está todo escrito, uno más uno menos...

---

M: Con respecto a la formación de grupos de amistades ¿era por afinidad, o qué los unía? Entiendo que la escuela misma los unía ¿no? El tiempo de transitar la escuela era lo que más unión generaba

A: Las grupalidades, en primer año, se armaban... en general los chicos y las chicas cuando terminaban el curso introductorio después del sorteo, hacían este curso que no era evaluatorio pero bueno... lo hacían en séptimo grado. Y ahí se le decía a cada chico y a cada chica “elegí a cinco personas con las que quisieras estar en el curso”. Después, obviamente por los armados, no estaban con los cinco pero por lo menos cada uno y cada una se intentaba que estuvieran mínimo con dos o tres de esos cinco que había identificado. En líneas generales, a menos que

no conocieras a nadie... habían cursado el curso introductorio... En general, los pibes y las pibas lograban generar un curso de primer año donde tenían un par de compañeros o compañeras con las que querían estar. Algunos eran porque venían de la primaria, otros eran del barrio y otros porque se conocieron ahí y pegaron buena onda. Además de las materias que se cursan por A, B, C o D hay algunas materias que cursan mezclados como educación física y arte. Esto también permitía que se iban armando vínculos, o porque sus hermanos más grandes son amigos, así se iban armando vínculos...

---

M: En términos de creación de identidad como alumnos de la escuela, los talleres del equipo socioeducativo, ¿ayudaban a crear dicha identidad? O ¿qué creaba identidad dentro de la escuela?

A: A mí me parece que más que lo que hacíamos nosotras, en términos de identidad, había un discurso institucional muy fuerte de “Esto es la escuela de la UBA”, “somos parte de algo más grande, que es la Universidad de Buenos Aires”. Eso se decía desde el buenos días hasta cuando los cagaban a pedos a los pibes. Había una intencionalidad institucional de poner a la escuela en un marco más grande y a los pibes y las pibas transitar una instancia educativa que después tenía que continuar en la universidad. Los pibes lo escuchaban todo el tiempo. A nosotras, como equipo socioeducativo, era la parte que más nos incomodaba. A veces nos parecía soberbia. ¿Quién sos escuela de la UBA? (En términos de chiste y gracia).

---

M: ¿Utilizaban en ese momento alguna estrategia para generar cierta unión o comunicación entre los estudiantes? Entre ellos, con ustedes, con los profesores, ¿o ya era un vínculo que se daba solo?

A: La comunicación post-pandemia fue todo un tema que para mí no estuvo bien resuelto. A ver, los pibes están hipercomunicados e hiperconectados. No se si eso aporta a la comunicación, pero hiperconectados están. Todos tenían grupo de whatsapp... siempre la discusión de si teníamos que estar o no. Lo que creo que nosotros... quizás... que lo veo distinto ahora hacíamos mucho hincapié que la comunicación válida era la de la escuela. Como lo que ocurría en el ámbito escolar. (...)

Por un lado sí, creo que lo que hacíamos nosotros era fortalecer grupalidad y eso aportaba a la comunicación. Después hay un modo de pensar, más en formato escolar, que favorecía la comunicación entre estudiantes y docentes. Son aulas de bancos móviles, no eran pupitres. Un pizarrón que a veces tiene rueditas... Los docentes circulan por los espacios, los docentes conocían un montón a los pibes. No tanto de su vida personal, pero tenían una mirada muy singular. Son grupos reducidos. Eran de 20-25 estudiantes. Siempre está el docente que es más de la vieja escuela que se sienta en su escritorio y los pibes allá... pero en general la comunicación no era un problema. De hecho era un facilitador de situaciones conflictivas... Pero me parece que tanta sobrecarga de comunicación, devenida de la pandemia, docentes, coordinadores, el equipo socioeducativo teniendo que rastrear los celulares, que las familias tuvieran tu celular, que la familia te pudiera escribir en cualquier momento para hacerte cualquier tipo de pregunta, en un punto generó una cosa medio reactiva de decir “nono, ahora solo lo que ocurre en la escuela”. (...)

M: Uno de los ítems es estudiantes y redes sociales. ¿Cómo fue la relación entre los estudiantes, de los estudiantes con las redes sociales durante esta post-pandemia? Entiendo que era algo conflictiva...

A: No era algo que pasaba todos los días. No es que vos decía todos los días salía un quilombo por redes sociales... Hubo situaciones conflictivas... No lo pondría como una generalidad. Sí lo que creo que nos costó más a los adultos y nos sigue costando que es entender que para los pibes lo que pasa en lo virtual, en la virtualidad tiene la misma entidad que lo que pasa en la vida real. Y creo que inicialmente nosotros un poco lo subestimamos... salió del grupo... bueno... No dijo que te odiaba... Y el salir del grupo para los adolescentes es algo tremendo. Sin caer en que tiene exactamente es entidad, hay algo de lo que pasaba en ese mundo que lo fuimos aprendiendo. Que los pibes lo vivían como si fuera... Y ahí había que trabajar en cómo lo vivían los pibes, no en qué nos parecía a nosotros.

Las redes sociales lo que habilitan son cuestiones más del orden del anonimato. Entonces es difícil... porque en general nosotros abordamos los conflictos desde una perspectiva no tan punitivista, cuando no sabes a quién, con quién tenes que sentarte a reflexionar sobre determinada cuestión. Entonces... que prohíban... ahora nadie tal cosa... Para mí, desde una perspectiva no punitivista era más difícil abordar aquello que no sabes con quién abordarlo. Porque se va en medidas generalizadas de cosas que por ahí tampoco funcionan digamos.

M: Entonces post-pandemia los adolescentes empezaron a utilizar mucho más las redes sociales...

A: No sé si las empezaron a usar más o no. Lo que me parece es que después de la pandemia lo que quedó muy instalado fue el celular, que quedó como un recurso de que todos los pibes tuvieran. Antes de la pandemia, algunos de los pibes tenían celular, otros no tenían celular. Después de la pandemia parecía que tenían que tener celular si o si. De hecho, en las entrevistas iniciales venían las familias y decían: “¿para venir a la escuela necesita tener celular?” No, no. Pero empezó a estar instalado que sí, entonces... Eso fue claro. Después de la pandemia, todos los pibes tenían algún dispositivo, del cual tenían acceso... De hecho, a nosotros nos pasaba mucho de trabajar con pibes en situaciones en las que no tenían y era un problema que no tuvieran. Porque ellos lo vivían como un problema, “porque a mí no me lo pudieron comprar”, porque a mí se me rompió y no tienen guita para resolvérmelo... Era un bien necesario para pertenecer.

---

A: A mí la verdad que el vínculo con las familias, por whatsapp y eso, a nosotras nos facilitó un montón de intervenciones...

M: ¿Tanto en pandemia como en la post-pandemia?

A: Sí. Yo creo que si no hubiese sido muy difícil... Sí que genera grises y que hay veces que decis “bueno, no sé si corresponde”, pero a nosotras nos facilitó. Cosas que se podían resolver en el mismo día porque mandabas un mensaje de whatsapp... antes hasta que mandabas una nota en el cuaderno de comunicaciones, que después el cuaderno de comunicaciones no lo tienen...

---

M: ¿Hubieron cambios en la relación entre los profesionales, entre el equipo socioeducativo y los estudiantes, por esa mayor presencia de las redes sociales? ¿Existió? De ser así, ¿cuál fue el mayor cambio?

A: (...) A medida que el celu empezó a ser parte de los vínculos, y empezamos a asumir que por ahí pasaban cosas que tienen que ver con el orden de la escuela... y bueno, empezó a ser necesario hacer desde talleres de redes sociales... nuestra jornada de ESI por ejemplo... las del

2023, uno de los espacios era “redes sociales y la huella digital”. Para que pensarán un poco niveles de exposición... (...)

---

M: ¿Algo de lo digital reemplazó lo físico? Ya sea entre compañeros, con los profesores, con el equipo socioeducativo...

A: No... para mí no se sí reemplazó pero cambió. Los pibes sí están conectados por las redes sociales sienten que están conectados con sus amigos... Lo que te decía antes... como que lo que sucede en el territorio digital, tiene entidad de vínculo, de realidad... A nosotros nos pasaba... por ejemplo en el verano, en el relato parecía que se habían visto con sus compañeros durante los meses en que no hubo clases y sí vos empezabas a indagar, no se habían visto nunca físicamente, solamente se habían contactado... pero bueno “sisi, hablamos todos los días”... tiene una entidad de cercanía, de sostén cotidiano... mientras los pibes estén conectados, un poco la percepción es que están acompañados. Pareciera que ellos lo viven así... hasta que claramente tienen los momentos en donde se sienten recontra mal.

---

M: ¿Vos como profesional pudiste adaptar parte de tu trabajo a esta parte más digital? Ustedes como equipo socioeducativo... ¿Las intervenciones pudieron ser acompañadas por la digitalización?

A: Nuestro celulares no eran algo privado aunque yo me pague la cuenta de mi celular... De mi celular dispuesto a la escuela...ahora tu celular te lo pagaste vos, te pagas vos el abono, todo lo que fuera pero es tu herramienta de trabajo. Nuestros compañeros se reían siempre porque te decían “hace falta un...” Y las trabajadoras sociales siempre agarramos el teléfono y tenías ahí algo que te conectaba con alguna solución en alguna parte del mundo... Me parece que entender que tu celular es medio como una herramienta de laburo es LA adaptación a la era digital pero un poco esto... Para mí, que las familias tuvieran mi celular para que a ellos les diera tranquilidad, para mí en general... No tengo una posición de que “todos tendrían que hacer esto”... pero para mí en general me parece un facilitador. Tengo colegas que dicen “ni en pedo le doy mi celular a una familia”.

Nosotras sin saber de programación ni nada por el estilo, fuimos agilizando el modo de registro del equipo. Nosotras teníamos antes de la pandemia, hacíamos registro en papel, de las intervenciones que hacíamos. Estos registros en papel estaban organizados por letra de apellido y sosteníamos el mismo lugar donde lo encontrabas durante los 6 años del estudiante o de la estudiante estaba en la escuela. No lo teníamos organizado por año y lo enviamos organizado por apellido porque sí bien los hermanos no todos tenían el mismo apellido, muchos hermanos sí tienen el mismo apellido y nos permitía tener cerquita las historias familiares cercanas. (...) Después en la pandemia, cuando empezamos a trabajar cada una desde nuestras casas, empezamos hacer los legajos digitales, con la misma dinámica: un archivo de word en nuestra nube, ordenada por apellido, de cada pibe. Eso, después cuando volvimos de la presencialidad, nos costó mucho sostenerlo porque no tenemos una compu para cada una, entonces era un poquito en el celular, un poquito en la compu, eso fue en el 2022... Y en el 2023 empezamos a implementar una modalidad de registro como si fuera por un formulario de Google, en donde las categorías eran “fecha”, “profesional que intervenía”, “estudiante sobre la cual se trabajaba” (de qué año y de qué división era), “problemática por la que consultaba”, este lo teníamos más para fines estadísticos... porque después para planificar las jornadas de ESI, agarramos eso y dijimos “a ver ¿cuántos consultaron por métodos anticonceptivos? ¿Eran muchos, eran pocos?”, después “desarrollo de la intervención”, y “las cuestiones acordadas”. (...)

M: ¿Hubo algo que los sorprendió de los estudiantes al volver a las aulas? Algo que haya sido como muy característico a nivel general que le haya llamado la atención al equipo

A: Nono... Bueno, esto que te decía antes. Nos llamó la atención que muchos permanecieran usando barbijo. Después veíamos y era como general ¿no? Pero bueno, eso al principio nos llamó la atención. Nos llamaron la atención más las cuestiones relacionadas a la salud mental... no es que hubo una explosión, pero de repente hubieron más situaciones relacionadas a autolesiones... fue como más necesario acompañar situaciones y cuestiones vinculadas a la salud mental en los adolescentes.

M: ¿Cómo fue el impacto en la salud mental de los adolescentes? Durante la pandemia y la post-pandemia.

A: Nosotras lo veíamos más en episodios de ansiedad, autolesiones. Vimos que les pasaba más a las chicas que a los chicos por ejemplo... Teníamos ahí una pregunta de por qué le pasaba más a las chicas que a los chicos... sí es que las chicas tienen más habilitado expresar eso que

los varones... No se... como que nos generaba ahí una pregunta... No sé si es que las chicas lo pasaron peor, sino que hay algo de todas las desigualdades que nos afectan que en esa... tener más habilitado llorar, tener más habilitado decir “me siento mal”, tener más habilitado pedir un abrazo... me parece que eso facilitó más a que las chicas lo digan más que los varones... pero sí, situaciones de ansiedad y de autolesiones vimos bastantes. El motivo por el cual los pibes ponían eso en manifiesto... no es que nosotras le encontramos una relación con la pandemia... de la lectura, de la formación, de lo que estaba pasando en otras escuelas una sabe que tenía relación con la pandemia. Ahora, los pibes venían y te contaban que se sentían presionados para que les vaya bien en la escuela. (...)

M: El último ítem sería lo interpersonal en la escuela. Dado a la presencialidad, ¿se dieron nuevas relaciones entre los estudiantes? ¿Hay algo de la relación que cambió entre ellos? Entiendo que había pasado un tiempo y no se habían visto, que estaban conectados por las redes sociales, pero bueno... sí ustedes desde dentro de la escuela vieron que ciertas relaciones cambió algo de una manera muy marcada.

A: No... Enseguida los pibes valoraron mucho... como que estaban muy a gusto de volver a habitar la escuela, de volver a estar, como que enseguida de que los dejaste de perseguir para que no se toquen ya se estaban tocando...

M: Entonces, cuando se volvió, se volvió a la normalidad bastante rápido...

### Entrevista a Agustina G. y Eugenia A., psicólogas de la Escuela Técnica U.B.A.

La presente entrevista se llevó a cabo en el comedor de la Escuela Técnica UBA en agosto de 2024.

Entrevistadora: Micaela Améndola.

M: La entrevista estaría enmarcada en varios ítems, los cuales vamos a ir desarrollando. Unos de los ítems es la vuelta a la presencialidad. Primera consulta: ¿Cuáles fueron los principales cambios con respecto a la cursada del 2019?

E: En ese momento se ingresaba por sorteo, con prioridad para los chicos del distrito 21, que está acá en Lugano y es una escuela que en su origen, la fundación tiene que ver con un proyecto del Ministerio de Educación de Nación, que tenía que ver con inclusión social y calidad

educativa. El objetivo era que los chicos de este barrio que son aquellos que tienen indicadores de necesidades básicas y escolarización más bajos en relación a la Capital Federal. Por eso se eligió esta zona. Es una zona donde las familias tienen mucha vulneración de derechos y condiciones habitacionales y laborales muy precarias.

A: Esta escuela se creó en el marco de las Escuelas del Bicentenario. Se crearon a partir de varias universidades. Hay muchas escuelas secundarias que son iguales.

E: Ingreso por sorteo y se sorteaban las vacantes. Después los hermanos tenían la vacante asegurada, entonces se les daba prioridad.

Había una organización donde había docentes, que se les llamaba coordinadores, que tenían a cargo los grupos, sobre todo para trabajar el acompañamiento. Había una mirada de cuidado en relación a los vínculos, la convivencia y de acompañar las trayectorias. Todos los chicos venían de escuelas diferentes, había muchas diferencias en el punto de inicio. Había programas de articulación con la primaria...

Nosotras éramos parte del Equipo Socioeducativo que tenía la tarea de acompañar las trayectorias de los estudiantes, más que nada en todo lo que está alrededor de lo académico, por ejemplo la salud mental, situaciones familiares, lo que le pasa a los chicos... como ellos viven la escolaridad, la convivencia, los vínculos con los docentes... como poder trabajar y acompañar todos esos aspectos para que los chicos puedan estar en mejores condiciones de prestar atención, trabajar...

M: El Equipo Socioeducativo lo forman parte ¿quiénes?

A: Hasta el año pasado la escuela estaba organizada en un rector y tres vicerrectores. Un vicerrector propio del área socioeducativa, otro vicerrector del área pedagógica y otro vicerrector del área técnica. Esto hasta el 2023. (...)

M: ¿Entonces ambas dos eran parte del Equipo Socioeducativo?

E: Claro. Pre pandemia y hasta el año pasado y la vuelta a la escolaridad fue con el socioeducativo.

M: Principales cambios...

A: Algo que contaría es qué cambió en el 2020... En el proceso de la pandemia propiamente dicho, la escuela suspendió las actividades presenciales. Hubo todo un proceso de adaptación: primero por los tiempos: primero 15 días, después 15 días... Entonces fue un proceso cómo la escuela adaptó su funcionamiento a lo virtual, porque sobre todo teniendo en cuenta las características de la población de la escuela, la accesibilidad a dispositivos, a internet, las características de la propia vivienda, un montón de situaciones que hacía que no se pudiera exigir una cursada virtual ni en cantidad de horas porque era insostenible, tampoco como requisito obligatorio... porque en el proceso se fue evidenciando que era imposible, que un montón de chicos no tenían celular o había un solo celular compartido en la casa para varios hermanos, el internet. Un montón de condiciones que no hacían posible el funcionamiento virtual completamente. Entonces se fueron haciendo propuestas y revisando y modificando. También considerando que la mayoría de las familias de la escuela son familias con trabajo informal. Muchos hacen changas, trabajan en la feria, como empleadas domésticas sin estar registradas. O sea mucha informalidad entonces el aislamiento preventivo hizo que disminuyera el ingreso económico fuertemente. Y en ese momento para la escuela esa era una gran preocupación. Tenía una mirada muy comprometida en ese sentido. (...)

A: Ahí se armaron los cuadernillos ¿no?

E: Los profesores produjeron cuadernillos que eran como interdisciplinarios. Porque los chicos tienen como 12, 13 materias, entonces pensar que pudieran resolver la tarea de 13 materias por su cuenta era como bastante difícil, entonces los profes armaron actividades o módulos que incluyen contenidos de varias materias: Inglés, historia y lengua. Trabajar varias cosas en conjunto. El proceso fue organizándose. Al principio fue bastante difícil y caótico. Después fue tomando un poco más de forma.

Nosotras desde el equipo lo que hacíamos era como intentar contactar con los estudiantes con los que hacía mucho tiempo que no teníamos noticias, que no se recibía tarea, que no se había conectado. Intentar armar redes... preguntarle a un compañero, llamar por teléfono, buscar el nuevo celular. Hacer un rastreo. En la entrega de mercadería también era un momento para poder contactar alguna situación que fuera más preocupante.

---

E: En el 2021 se organizó las burbujas. Los cursos estaban divididos en dos y tenían jornada reducida. Una parte venía a la mañana y la otra parte venía a la tarde y venían la mitad de los días. Me parece que 3 días.

La primera mitad del año era muy restringido: barbijo, alcohol, lavarse las manos todo el tiempo, cada uno tenía que traer su vaso, no se podía compartir nada. Venían menos horas, o sea venían medio turno y alternados: un día sí y un día no, una parte a la mañana y otra parte a la tarde.

A: Cuando yo entré tenían aulas fijas.

E: Eso fue algo que cambió también. Antes las aulas eran temáticas. En ese momento se organizó para que el curso que entra a un salón, se les abriera las ventanas, como todo el dispositivo de circulación de aire y tenían un docente tutor, no tenían un montón de profesores. Porque cada docente tenía un curso. Y trabajaban en estos cuadernillos que eran interdisciplinarios. El docente que le tocaba, acompañaba como podía. Ahí se trabajaba entre docentes. Cada curso tenía uno o dos docentes referentes, como para evitar el contacto estrecho. Y ahí nosotras como equipo ver los contactos estrechos, el aislamiento de burbuja...

Había mucha diferencia entre los estudiantes para poder acceder al material para entregar. Variabilidad de las situaciones familiares: familias que podían acompañar, que generaban más rutina de estudio y otras que no. Otras familias que tuvieron que trabajar como se pudo. Entonces, cuando los chicos volvieron al aula la situación en la que estaba cada estudiante era muy diferente: Había algunos que habían sostenido la cursada más o menos regular, que se quejaban porque pedían más tarea y habían otros que no habían podido ni entregar un solo cuadernillo en todo el año. Eso generó muchas consecuencias.

M: ¿Las primeras reacciones a esta vuelta del colegio? Esta cuestión de reencontrarse ¿Cómo fue?

E: Para los estudiantes fue muy difícil. Para los alumnos que hicieron primer año en la pandemia pasaron como de séptimo a tercer año casi. Esos dos primeros años fueron... el primero casi sin pisar la escuela y el segundo como muy interrumpido y de poca presencialidad. Como que empezaron la secundaria en tercer año. Entonces eso generó muchas dificultades también en la modalidad de trabajar, en el desempeño, en el desarrollo de las habilidades.

A: Los chicos que hoy están en quinto, que estuvo en primero en el 2020... Desde hace unos años lo que vemos... los de tercero y cuarto, que no sabemos sí es el proceso de tercer y cuarto en sí o sí son los chicos... costó muchísimo el desempeño los años pasados. Los grados problemáticos eran tercero y cuarto.

---

E: Lo que pasó es que también hay un límite establecido de que vos no puedes pasar para tercero si debes materias de primero. Ahora pasa eso. En la pandemia eso se sacó, porque como decíamos, un montón de estudiantes que no pudieron hacer nada, que no pudieron avanzar en primero... se borró ese límite, así que pasaron directamente a tercero o a cuarto teniendo algunas deudas de primero. Entonces como que arrastraron eso que en otro momento no hubiese sucedido, arrastraron los contenidos.

M: Fueron contenidos que no fueron adquiriendo...

E: Si. Y a la vez le va generando una cadena de dificultades, porque si vos no tenes los contenidos de primero y estás cursando tercero es muy difícil que entiendas de qué te están hablando en programación si no tenes una base. Además, son contenidos muy específicos.

A: Otras de las consecuencias que no tienen que ver con lo académico directamente fue que en el 2021 había muchísimos chicos con el barbijo que me acuerdo que no querían comer en el comedor, que no se animaban a bajarse el barbijo. Eso costó mucho. El sacarse el barbijo... Hubo una gran cantidad de chicos y chicas que les costó.

E: Muchos muchos muchos meses después de que ya no era obligatorio, que ya no se usaba más... La mayoría ya no lo usaba más y había algunos chicos que todavía lo seguían usando.

M: ¿Había un patrón en esos chicos?

A: Nosotras nos empezamos... yo hablo cuando el barbijo era obligatorio, en el único momento donde se sacaban el barbijo era en el comedor para comer. Y en ese momento nos llegaban para charlar muchos chicos y chicas que no comían en el comedor, o chicos que estaban en el comedor pero no comían o que no querían ir al comedor, y al charlar sobre eso era esta cuestión de no querer sacarse para no ser visto. Porque sentían que al sacarse el barbijo eran vistos por los otros. Mucho la mirada del otro, que el barbijo jugaba algo de una excusa, como de una protección.

E: También otros que tenían miedo a enfermarse. Es como que había distintas situaciones, como esto: no querer comer por miedo a contagiarse.

M: Para ustedes como profesionales, ¿cómo fue volver a esa presencialidad?

E: Para mí estaba bueno. Para mí como que facilitaba mucho la tarea el estar de vuelta en la escuela, que los chicos estén acá, con todas las complejidades de la vuelta, porque nosotras seguimos trabajando toda la pandemia de manera virtual, por teléfono...

A: Sin tiempo...

E: Claro. Sin límite de horarios pero también muy difícil para mí fue poder acompañar a otro en una situación difícil cuando estás por teléfono. O cuando decís "tal estudiante" contó una situación grave o que le pasó o que estaba muy angustiado y no atendía el teléfono o el whatsapp no le llegaba. Como que se te acaba dónde rastrear, entonces estábamos buscando otros teléfonos, es primo del estudiante que va a cuarto, entonces se contacta a ese chico, entonces te dice que perdió el teléfono y que tiene un número nuevo, entonces como que toda una investigación, de rastreo.

---

E: En los estudiantes también se notó mucho para mí como la dificultad de hablar adelante de todos sus compañeros, de hablar con los docentes. Como esto de la construcción del vínculo con adultos que en la secundaria se va esperando que puedan decir lo que piensan, pasar al frente y hablar, cosas más de expresión oral que también para muchos resultó difícil. Mismo muchas situaciones de ansiedad, crisis de ansiedad, con los orales. Tener que pasar al frente...

---

M: En relación a esto, estuve hablando con varias profesionales y un hecho fue que, en el 2022 y 2023, ¿volvieron todos los estudiantes que estaban cursando en 2019/2020? ¿Cómo fue esa vuelta no solo en lo físico sino también en cantidad de adolescentes?

E: No tengo números exactos...

M: Pero no fue una problemática la vuelta

A: El tema es que hubo mucho acompañamiento. Para mí no sucedió lo mismo en otras escuelas porque acá, para mí, acompañaron mucho. Las únicas situaciones que recuerdo de chicos que no vengan...

E: La verdad que no. Son situaciones contadas con una mano. En 600 estudiantes no es una problemática. No fue una problemática el regreso.

---

A: Lo que más me llamó la atención fue la cantidad de chicos y chicas que no se animaban a sacarse el barbijo, y cuando le preguntabas ¿por qué? no era un miedo al contagio (más allá de que algunos sí), sino que era no ser mirado por el otro. El barbijo le generó una protección a muchos chicos y chicas que después fue difícil sacárselo. Ya en octubre del 2021 estaba todo ya más rearmado.

E: Fueron algunas situaciones individuales, no como una cuestión general.

M: ¿Lo afectivo y el trato de los cuerpos dentro de la Escuela? ¿Afectividad entre alumnos? ¿Cómo se habitaba el afecto y lo corpóreo en esos años?

E: Entre estudiantes habían situaciones variadas: los que necesitaban tener distancia por miedo a la cercanía. Sobre todo los que tuvieron situaciones más complicadas desde el aislamiento o haber perdido un familiar, aquellos que lo vivieron de una manera más difícil. Algunos sostuvieron esa necesidad de distancia. Otros no, otros como que necesitaban el contacto y había que en los primeros momentos, cuidar de situaciones de riesgo de contagio. El proceso más difícil fue para los que ingresaron a la escuela en ese momento porque eran compañeros nuevos. Ahí hicimos un trabajo de que se conozcan, como de armar esa red de vínculos, que por ahí a veces se da más naturalmente. Hubo ahí que acompañar. También la escuela tenía los coordinadores, que eran como un docente a cargo de un curso que tenían horas de acompañamiento que era para trabajar los aspectos vinculares, situaciones grupales. Los acompañan en la tarea de ser estudiantes secundarios, de revisar las carpetas y un montón de cosas. Ahí también hubo un trabajo muy fuerte y como muy minucioso de parte de los coordinadores. Están muy atentos a qué le pasa a cada estudiante. “No habla, no participa, lo noto triste”, un montón de cuestiones que tener los ojos de los coordinadores de cada curso permitía hacer un seguimiento mucho más detallado que sí solo el equipo tuviera que...

(...)

Los que iniciaban la escuela tenían un seguimiento mucho más cercano, eso favoreció que la escuela haya podido hacer un acompañamiento más detallado. En ese momento había una propuesta institucional de que la escuela tuviera una presencia muy fuerte de acompañamiento. Entonces todas las estrategias que se armaron tenían esa lógica: visitar a las familias... En situaciones donde un estudiante perdía a un familiar, las autoridades como el rector y el vicerrector estaban presentes en la casa del estudiante. Como cuestiones muy fuertes de acompañamiento. Incluso en situaciones de violencia... de mujeres que han tenido que irse de su casa se organizaba para conseguir recursos. Una presencia muy fuerte de la escuela desde el acompañar pero desde una mirada institucional. No por voluntades aisladas, sino que era una propuesta bien clara.

M: Lo siguiente son los dispositivos y las redes sociales en la escuela y en la vida cotidiana de los estudiantes. ¿Cómo fue esa relación con las redes sociales y los dispositivos móviles? Habíamos hablado de que muchas veces no tenían todos un dispositivo móvil... Lo sucedido es que hablé con Analía y ella me comentaba la relación de los estudiantes con los dispositivos y las redes sociales no solamente en la escuela sino también por fuera. Por ejemplo manteniendo mucho contacto con las redes sociales y el impacto que esto tenía en las relaciones en la escuela.

A: Por un lado, el uso de dispositivos me parece que en la pandemia aumentó, por más que acá estemos con una población que tiene cierta vulneración social. Yo creo que hubo mucho esfuerzo de las familias por lograr tener algún dispositivo para que los chicos...

E: Sii. Incluso el wifi

A: Claro. El wifi en las casas. Yo creo que antes de la pandemia debían ser un 20% los que tenían, y ahora es un 80% o más los que tienen wifi en las casas. Yo creo que hay algo de eso que se transformó. Incluso cuando nosotras lo preguntamos en la entrevista de ingreso es eso: ahora un 80-90% tiene wifi por más que no estaban en ese momento en la escuela digo. La primaria también hizo. O por ejemplo el esfuerzo para comprarle un celular en ese momento. Hay mucho relato de eso.

(...)

E: Como ellos viven que a veces... lo que para los adultos es medio una construcción que tenemos que hacer. Mirar cómo es lo que ellos viven que pasa en las redes, que por ahí uno puede tomar cierta distancia pero no se... le puso un me gusta a otra chica, y digo ¿qué significa para ellos ese me gusta en la foto de otra chica? ¿Cómo eso tiene impacto en la realidad? Que no es algo que solo pasa en las redes.

---

E: Después en cuanto a lo escolar, la escuela había propuesto el uso de Teams, que es la plataforma de Microsoft. Al principio se había propuesto un aula por materia y eso hacía que a los chicos les llegaba 13 actividades por día por ejemplo, y después te empieza a marcar que tenías atrasado 13 y al otro día 26 y así. Una bola de cosas. Tienes un celular para la familia y cuando entras, ves y tienes como 60 cosas atrasadas. Como que era bastante desesperante para los chicos. Entonces como que se fue transformando eso, y lo que terminó pasando es que la mayoría de la comunicación era por whatsapp.

A: Eso iba a decir yo... Yo me sumé a esa dinámica de mucha comunicación con las familias e incluso con estudiantes por medio del celular, por whatsapp.

E: Claro. Que era algo que antes no pasaba. Antes la comunicación era estrictamente por cuaderno con las familias, y a partir de la pandemia, se habilitó institucionalmente los grupos de whatsapp, los grupos de familias. La escuela comunicaba a través de whatsapp, con los docentes... Nosotras desde el equipo, contactar personas era mucho más fácil por whatsapp o por una llamada. Como que hay personas que no tienen crédito para hablar pero si tienen whatsapp gratis por ejemplo.

A: O que no tienen señal. Acá, un montón de veces, nos ha pasado que en secretaría digan “nono, no funciona el teléfono. No contesta nadie”. Y de repente nosotras sí lo logramos, porque buscas la estrategia. Capaz la persona, en ese momento, no tenía señal, entonces por datos la llamada no le entran pero por whatsapp sí. O le mandas un mensaje y le decís “hola, nos estamos contactando de la escuela. Cuando puedas hablar avisanos” y después la llamamos. Son estrategias para lograr realmente contactarte.

M: Para su intervención ¿ustedes utilizaron estas herramientas? ¿Lo usan como herramienta o lo ven como una imposibilidad? Por ejemplo a la conexión cara a cara con los adolescentes ¿Cómo es su intervención y los dispositivos?

A: A mí me re sirvió en su momento usar el celular como medio de comunicación. Porque es eso, lograbas efectivamente el encuentro. Obviamente que siempre para el encuentro o para resolver algo... pero me parece que nos re servía. Obviamente... después tenías la cuestión que te podía pasar de que te escriban en cualquier momento. Lo que me parece es que siempre encuadramos siempre bastante. Fueron muy pocas las situaciones así... pero podía suceder.

E: Yo creo que hay algo del encuentro personal que es mucho más rico, donde se puede generar una contención, una escucha, de leer a la otra persona de lo gestual, un montón de cosas que te da lo presencial pero yo creo que con algunos estudiantes que están como muy inhibidos o con mucha vergüenza o miedo o lo que sea muchas veces pueden decirte por whatsapp más de lo que te pueden decir en presencial, entonces creo que son estrategias que se complementan. Digo eso... pensarlo como una estrategia. Muchas veces te mandaban un mensajito de ¿venís hoy a la escuela?... bueno, acá hay algo a lo que prestarle atención. O cuando estamos en la escuela y mandamos “te estoy esperando, veni...” (de manera de propuesta) o “te fui a buscar y no te encontré”. Uno puede también mostrar otras cosas como estoy pensando en vos, ¿dónde estás?

---

M: ¿Hay algo de lo digital que haya reemplazado a lo físico que les haya parecido beneficioso o negativo en la relación entre estudiantes, o con ustedes, o con los directivos?

A: A mí como... no se sí vincularlo a la pandemia... los años dirán eso, pero las relaciones entre los chicos

E: Están mediadas por el celular

A: Están mediadas por el celular. Eso... hablan más por celular, incluso entre ellos y estando así, estando acá (haciendo referencia a estar en el mismo lugar juntos) que cara a cara.

E: Es un signo de época para mí también. No es solo la pandemia...

A: Sisi tal cual. A mí como que me es muy fuerte verlos a los chicos... Hace unos años teníamos más capacidad de intervención sobre eso. Si vos ves un montón de pibes que están todos los recreos así (gesto de estar encorvada y con el celular) y capaz que haríamos algo. Pero este año me llamó mucho la atención como están todos los chicos... eso... así (gesto de encorbación y celular) con los celulares, con lo que implica eso. A nivel físico

M: Hay algo con el nivel de encorve.

A: Y a nivel de relaciones díganos.

E: Medio como esconderse también ¿no? En vez de, no sé, buscar amigos me pongo a jugar, entonces estoy como...

---

M: Lo último es el sentido de pertenencia de los estudiantes con la escuela. ¿Cómo sienten ustedes la pertenencia de los estudiantes con respecto a la escuela?

A: La escuela, en su corta historia, es una escuela que enmarcó mucho al barrio y... como que todos querían venir a esta escuela.

E: Yo creo que hay algo de la identidad de la UBA.

A: Que se trasladó...

E: De la expectativa de los padres en que su hijo pueda venir a la escuela de la UBA, tiene que ver saber de la calidad académica... Que es una escuela buena, que contiene... Esa es como la imagen que la escuela tiene en el barrio. Que se ocupa mucho de los chicos, que los cuida...

A: Como esta imagen de que estaban cuidados acá dentro.

E: Si... la expectativa

A: Además el comedor donde hay un montón de gente mirándolos. Eso fue algo que esta escuela construyó, y que cualquier actor social o las familias tenían esa mirada. Además de esta distinción de la UBA, que ya de por sí...

E: La expectativa de la formación y el buen trabajo. El ascenso social. Eso genera otras consecuencias ¿no?... Mucha presión por parte de los padres...

A: Que los chicos puedan venir a una escuela técnica, y era la escuela de la UBA y tenían que ir a la escuela de la UBA. Incluso esto... como los hermanos entran directo, entonces un montón de hermanos, que no querían saber nada con la escuela técnica y que vienen porque es la escuela de la UBA.

M: ¿La pertenencia de los chicos?

E: Es muy fuerte. Por lo menos en ese momento...

A: Nosotras hablamos en pasado porque lo veíamos más en otros años... los chicos, incluso los más quilomberos/problemáticos/etc. vos los veías que estaban acá todo el día. Capaz no entraban a las aulas, pero venían a la escuela. Hay algo de habitar la escuela que estaba muy presente.

E: La escuela era de los chicos. Para los chicos.

A: A los chicos como que les gustaba venir acá. Incluso a los que no les gustaba por ser técnica, había muchos que les gustaba estar en la escuela...

M: Los grupos de afinidad y eso ¿qué los daba? ¿El ser parte de un mismo curso, alguna otra característica que genera cierta afinidad o unión en la escuela?

A: Hay muchos chicos que se conocen del primario, hay muchos chicos que se conocen del barrio. Entonces me parece que eso más que conocerse de primer año y de ahí generar un vínculo.

E: Igual yo creo que es bastante variable porque algunos hacen vínculos muy fuertes, otros se cambian de curso, intereses

A: Bueno pero viste que algunos grupitos que se arman incluso en hermanos y después vos ves que también esos grupitos de amigos lo tienen los hermanitos.

(...)

E: Había actividades vinculadas a la ESI, pero también se trabaja mucho con los coordinadores de curso, que iban planteando como diferentes situaciones en cada grupo y se podían trabajar cuestiones particulares, conflictos grupales, en tal curso pasó esto entonces hablamos sobre el respeto, sobre la convivencia, en otro se trabajaba otra cosa. No es que se hacía lo mismo para todos, sino que se iba trabajando en función de las necesidades, de las situaciones de cada grupo. También nosotras lo pensábamos como una presentación del equipo. Como que los chicos nos pudieran conocer en una situación que generara un vínculo, un reconocimiento por lo menos de quienes somos y de qué hacemos para saber a quién buscar si necesitan algo. Que no sea el primer encuentro con ellos porque estaba llorando o porque tuvo un problema grave.

Que no sea solo correr a resolver la urgencia o un problema, sino que ellos pudieran conocernos y vincularse con nosotras de otra manera.

Estaba el taller de huerta que lo hacíamos en los recreos en el patio. Intentamos hacer una juegoteca. Teníamos juegos de mesa también para los recreos, porque había periodos en donde los recreos estaban como tensos y con sensaciones de que podían pelearse. Entonces como intentar aplicar otra dinámica.

A: El año pasado no se hizo el taller de juegos pero si teníamos los juegos a disposición. Y la verdad venían un montón a buscarlos.

E: Teníamos cartas...

A: Hora libre y venían a buscar para dibujar o para armar collares o juegos.

(...)

E: Yo creo que los talleres nos servían a nosotras como para conocer a los estudiantes. Porque si no como que vos trabajas con algunos aislados, pero ver la dinámica del grupo, o que viene un coordinador y te dice “che, a tal estudiante le pasa esto y esto” y vos estás en un taller, lo ves. Cómo se vincula con los otros, cómo responde, sí participa. Verlos en acción, ver cómo se vinculan, como que podes ver un montón de cosas que sino no tenes manera de verlo y/o percibir. Sí vos estás en la oficina esperando que los pibes vengan, hay un montón de cosas que te perdes. Entonces los talleres habilitan a eso: a acercarse. Como nosotras hacíamos las entrevistas a ingresantes, por ahí las familias te contaron un montón de cosas y cuando vos lo ves decís “ah claro”. O esta estudiante que la mamá contó una situación terrible y ella en la escuela está como si nada, entonces bueno, estar atento a ver qué pasa ahí.

A: Nosotras vamos teniendo un montón de información porque la entrevista de ingresantes, los talleres, lo que vamos pasando, lo que te comenta un profesor.

---

E: Antes era una mirada muy marcada de la escuela de la resolución de conflictos mediante el diálogo. Proponerles a los chicos... eso es algo que la escuela quiere enseñar, los valores democráticos, lo cooperativo, el cuidado del otro, entonces ante dos estudiantes que se pelean el modo de resolver era ese. Esperar que los chicos aprendan que tienen que resolver las cosas

de otra manera, entonces se les hablaba bien, no se les gritaba, intentábamos que se entiendan, que se escuchen. Trabajar desde ese lugar y la resolución de las situaciones.

A: Eso era muy fuerte. Como los vínculos basados en el respeto.

E: Incluso, en situaciones incluso más graves y más complejas no es que se suspendía (al chico) y ya está, sino que después había un acompañamiento y un espacio de reflexión de: escribí una carta sobre lo que tenes que decir de esto y cómo lo vas a reparar. Como instancias reparatorias.

A: Incluso nosotras siempre teníamos que correr un poco del lugar sancionatorios, de sanción, ya que no era nuestro rol, pero siempre nos llegaban los chicos que capaz habían tenido algún conflicto... y aclarar siempre esto, que nosotras no éramos las encargadas de sancionar sino de poder reflexionar sobre lo que había pasado para que próximas veces se pueda resolver de otra manera.

E: Además, decir que no era que lo suspenden como castigo, sino como bueno, por dos días no vengas como para bajar un poco el ánimo, pensá en tu casa, armá la carta de recomposición de la situación. Siempre el objetivo se planteaba como que era una instancia de aprendizaje y no como un castigo.

M: Bueno, excelente. Consultarles sí tienen algo para agregar, algo que me puedan comentar que crean que es importante y no pregunté.

A: Ahora se me vino a la cabeza que es real que la escuela no tiene tantos años. No es que había una estructura escolar super establecida o con super normas. Todo estaba muy en construcción, porque la escuela empezó en 2014... o sea 2020, tenía 5 años de historia, entonces estaba todo como medio en construcción y fue como algo... Fue disruptivo pero tampoco es que estaba todo establecido. Creo que en otras escuelas estaba más marcado.

E: Además esta escuela estaba planteada como una escuela flexible, como... ¿le decían escuela experimental? (A Agustina). Donde las cosas todo el tiempo se repensaban y se armaban dispositivos nuevos,

A: Eso tiene sus pro y sus contra porque algunas cosas eran demasiado lábiles, demasiado flexibles, y eso traía sus consecuencias negativas.

## Entrevista a Maia, trabajadora social en el CeSAC N° 18

La presente entrevista se realizó en uno de los consultorios del CeSAC en septiembre de 2024.

Entrevistadora: Micaela Améndola.

Mi: Otra cuestión es el sentido de pertenencia y de identidad dentro de la escuela y del barrio. Con estas derivaciones, ¿pudiste conocer algo que genere cierto sentido de pertenencia de los estudiantes para con la escuela?

Ma: Mi representación fue que la escuela de la UBA siempre fue muy deseada, tal vez por las familias. Después no se sí en las intervenciones que tuvimos se abordó mucho eso, eran más por otras situaciones. (...)

Me parece que es una escuela que tiene toda una cuestión identitaria fuerte. Aparte, en general, las escuelas de la UBA están en otro lugar. Esta es una escuela que se hizo en zona sur, con un proyecto muy piola en su momento, muy agradecidos todos de que existiera, con equipos adentro, con muchísimos más recursos que las otras escuelas del barrio, entonces me parece que sí. Han logrado además, estando re contra lejos, nosotros los conocemos. Muy implicados también. Entendiendo profesionalmente cómo es la manera de insertarse en un territorio, con lo cual creo que eso genera identidad.

-----  
Ma: (...) Los pibes se dan cuenta cuando importan. Y las familias también. Entonces bueno... eso no es poco. En la vuelta a la presencialidad hubo mucho laburo de las escuelas para que los pibes volvieran... porque se perdieron muchísimos por el camino.

Mi: Fue una consulta y las psicólogas me contestaron que en la Técnica UBA no fue tanto una problemática...

Ma: Pero es difícil entrar...

Mi: Claro.

Ma: No es lo mismo...

Mi: Que bueno esto... yo no lo había pensado...

Ma: No sé cómo se entra, pero no se entra igual que en las otras...

Mi: No no. Por sorteo se entra.

Ma: Además porque hay una... De la UBA acá... Hay cuatro en toda la ciudad. Y en las otras se entra por examen y quedan en la loma de la mier\*\*... Siempre la cuestión de la escuela... Cuando se supo que fue con un proyecto sólido y con mucho recurso y todo... Obviamente todas las familias quieren eso. Además acá hay un gran valor que se le da a lo técnico... (...).