

Desigualdades, exclusiones y (dis) continuidades pedagógicas. Escenarios educativos en pandemia

Inequalities, exclusions and (dis) continuities pedagogical. Educational scenarios in pandemic

Elisa Martina de los Ángeles Sulca. UNSa, CONICET | elysulca@gmail.com

ORCID: 0000-0003-0405-0729

<https://doi.org/10.33255/18511562/1019>

Resumen

La pandemia del COVID-19 obligó a «quedarse en casa» y ante ello, estudiar, trabajar, entretenerse se trasladaron al espacio del hogar en formato virtual. Esta abrupta transición expuso crudamente la desigualdad matricial e histórica de nuestras sociedades. En este artículo se ofrecen reflexiones críticas en torno a las condiciones materiales y simbólicas en las que tiene lugar la continuidad escolar de estudiantes indígenas en contextos rurales del norte argentino. La investigación socioeducativa centrada en la experiencia escolar de jóvenes indígenas desarrollada antes de la pandemia (2019) y el Informe Nacional Efectos socioeconómicos y culturales de la pandemia COVID-19 y del aislamiento social, preventivo y obligatorio en los Pueblos Indígenas del país, Anexo XVII, Salta (2020) son las fuentes que nos permiten construir las argumentaciones de este trabajo. Pensar y analizar la escuela antes y durante la pandemia es una necesidad imperiosa para empezar a proyectarla como un

Abstract

The COVID-19 pandemic forced them to «stay at home» and before this, studying, working, entertaining themselves were transferred to the home space in virtual format. This abrupt transition starkly exposed the matrix and historical inequality of our societies. This article offers critical reflections on the material and symbolic conditions in which the school continuity of indigenous students takes place in rural contexts of northern Argentina. The socio-educational research focused on the school experience of indigenous youth developed before the pandemic (2019) and the National Report Socio-economic and cultural effects of the COVID-19 pandemic and of social, preventive and compulsory isolation in the Indigenous Peoples of the country, Annex XVII, Salta (2020) are the sources that allow us to build the arguments of this work. Thinking about and analyzing the school before and during the pandemic is an urgent need to start projecting it as a space of

espacio de justicia social, probablemente el único que incluya a estudiantes de los sectores más vulnerables después de esta experiencia social inédita.

Palabras claves: pandemia, continuidad escolar, estudiantes indígenas

social justice, probably the only one that includes students from the most vulnerable sectors after this unprecedented social experience.

Keywords: pandemic, school continuity, indigenous students

Introducción

El mundo en pandemia está siendo narrado con fatalismos, individualismos y fronteras que llevan a imaginar el exterminio de las sociedades. Otras narrativas anhelan, con un tono de romanticismo, el regreso a la normalidad que, de uno u otro modo, obstruye la proyección de otros mundos y, en este sentido, parece ser que es más sencillo imaginar el fin de la humanidad que el fin de la desigualdad y de la injusticia social (Grimson, 2020). El optimismo como alternativa y como posibilidad para construir sociedades más justas es acusado de falacia (en todos los contextos y más aún en este) y funciona como estrategia neoliberal para la reproducción de una estructura social desigual. Sin embargo, la escuela como espacio de lucha y de resistencia, que se ha reinventado incluso en estos tiempos, constituye un horizonte de posibilidades. Como espacio común y comunal¹ puede contribuir a tejer lazos de solidaridad, esperanza y empatía entre quienes habitan el centro y las márgenes, puede ofrecer(nos) la oportunidad para construir una filosofía del nosotros (Descombes, 1998) y aporta a la justicia social a partir de la distribución equitativa de los bienes simbólicos que ofrece y apelando, a través de sus prácticas cotidianas, a procesos de reconocimiento y valoración de las diferencias.

En este artículo se presentan algunas reflexiones sobre el poder simbólico de la escuela y de las/os educadoras/es, tomando como base datos empíricos recabados en el marco de una tesis de doctorado con jóvenes indígenas de una escuela secundaria² albergue rural, en la provincia de Salta, Argentina. Los testimonios recogidos a través de cuestionarios semiestructurados y entrevistas en profundidad permiten construir argumentos acerca de los sentidos y significados atribuidos a la escuela como lugar de encuentro y de vínculos intersubjetivos. Hoy, sin la posibilidad de experiencias carnales (Descombes, 1998) cobra otros significados que pueden ser comprendidos si se ponen en diálogo las condiciones objetivas y las esperanzas subjetivas (Kaplan, 2016) que entran las experiencias escolares en cada contexto.

Notas del contexto

Entre el año 2017 y el año 2018 se desarrolló una investigación cualitativa con un diseño exploratorio (Sirvent, 1995) que tuvo como propósito comprender las experiencias escolares de 16 jóvenes de la comunidad indígena Las Cuevas, pueblo Tastil que cursan el nivel de educación secundaria en una institución albergue rural ubicada en la comunidad de El Alfarcito, a una distancia de 30 km aproximadamente de su comunidad de proveniencia. Esta institución pública de gestión privada es la única en toda la zona, recibe solo a estudiantes que egresan de escuelas primarias de comunidades aledañas. Los fundamentos sobre la selección de la muestra están ligados a la representatividad en términos cuantitativos, es

decir, los y las jóvenes de Las Cuevas son un grupo mayoritario respecto a estudiantes procedentes de otras comunidades y, además, se autorreconocen al pueblo indígena Tastil.

La realidad que se buscó comprender y explicar se enmarca en un contexto de pre-pandemia, hoy estamos ante la urdimbre de otras tramas escolares, en un tiempo y espacio diferente pero que cobra sentido en el tejido social e histórico. La transformación y la evolución es parte de la naturaleza de toda configuración social. Retomando la sociología histórica desarrollada por Norbert Elias, Weiler (1998) alude a figuraciones en proceso para explicar la versatilidad persistente de la naturaleza de toda realidad social que no posibilita su aprehensión. De allí que el desafío de los y las científicos sociales es identificar la mayor cantidad de dimensiones (y sus relaciones) que contribuyan a explicar cada vez mejor, pero nunca en su totalidad, la complejidad de las figuraciones sociales. Precisamente, las reflexiones esbozadas en este trabajo buscan contribuir a la comprensión de la situación escolar actual, en un contexto específico, de un grupo singular y desde una perspectiva procesual, relacional y de larga duración.

La crisis sanitaria mundial provocada por el COVID-19 llevó a la necesidad de tomar medidas de emergencia. En Argentina, el 20 de marzo, el gobierno nacional anunció el Decreto de necesidad y urgencia 297/2020 que determinó el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO). La suspensión de clases presenciales para todos los niveles educativos (inicial, primario, secundario y superior) de todo el país fue una de las medidas tomadas antes de la declaración del decreto mencionado.

La escuela está cerrada. No brinda techo, comida ni cuidados como testimoniaban estudiantes cuando se les consultó sobre qué les ofrece la escuela. Antes de la pandemia aproximadamente 140 jóvenes de distintas comunidades rurales permanecían albergados en las instalaciones de la institución escolar secundaria de El Alfarcito. Quienes disponían de transporte público regresaban a sus hogares cada fin de semana, mientras que quienes no contaban con este servicio, retornaban a sus comunidades los fines de semana largo o en el periodo de vacaciones. Durante la estadía en la escuela los y las jóvenes desarrollaban un conjunto de actividades escolares y extraescolares. Entre estas últimas se encontraban las clases de apoyo guiadas por el personal de preceptoría, actividades deportivas, religiosas (del catolicismo) y talleres de oficios. Además, la institución escolar cuenta con biblioteca, sala de informática, red *wifi* y dispositivos tecnológicos.

Estas disposiciones materiales no son las mismas en el hogar de cada estudiante. No disponen de espacios físicos adecuado para estudiar, en tanto conviven con un gran número de integrantes familiares. En el cuestionario semiestructurado que se desarrolló, los y las estudiantes señalaron que las composiciones de sus familias son numerosas y variadas. Doce de dieciséis estudiantes dan a conocer que comparten el hogar con la madre, padre, hermanas/os, sobrinas/os y cuñadas/os. Los restantes mencionan, además, a abuelas/os, tías/os y primas/os.

En las entrevistas en profundidad las y los estudiantes expresaron que es difícil estudiar y realizar tareas escolares en el hogar durante los fines de semana o en el periodo de vacaciones. Los motivos señalados son diversos: ayudan con tareas del hogar, realizan trabajos fuera del hogar para contribuir al ingreso económico familiar, cuando no comprenden las tareas no tienen a quien consultar puesto que sus padres o tutores en algunos casos han concluido el nivel primario y en otros casos nunca fueron a la escuela y no saben leer ni escribir. Entonces, encontrar espacios domésticos que permitan responder a las demandas de la escuela virtualizada y contar con el acompañamiento en las tareas escolares por parte de sus familias no es una posibilidad para estos estudiantes (Novaro, 2020).

Al ser una institución pública de gestión privada, las y los estudiantes no accedieron a las computadoras distribuidas por el programa *Conectar Igualdad* (2010)³ lanzado por el gobierno nacional, ya que esta política estuvo destinada a estudiantes y docente de escuelas secundarias públicas, educación especial e institutos de formación docente. En cuanto a la conexión a internet, no es una posibilidad en los hogares ya que apenas cuentan con el servicio básico de energía solar.

El Informe del Observatorio Argentinos por la Educación (2020), en base a los datos de la Secretaría de Evaluación Educativa Nacional, da cuenta de las desigualdades respecto a la conexión a internet y de la disposición de herramientas tecnológicas por parte de los y las estudiantes de nivel secundario de la provincia de Salta en general. El 29,7% no tiene internet en sus hogares. Si bien este porcentaje incluye a contextos urbanos y rurales, el Informe Nacional Efectos socioeconómicos y culturales de la pandemia COVID-19 y del aislamiento social, preventivo y obligatorio en los Pueblos Indígenas del país, Anexo xvii, Salta (2020), expresa que en las escuelas ubicadas en parajes rurales y periurbanos se agravan los problemas con relación a la disponibilidad de insumos tecnológicos y conectividad a internet. El acceso a los contenidos y tareas escolares queda en mano de los y las docentes que elaboran recursos como cartillas, fotocopias y los gastos generados no se contemplan en sus salarios.

Las desigualdades materiales y simbólicas que atraviesan a los y las estudiantes indígenas que habitan en contextos rurales se han profundizado. Si bien el Ministerio de Educación de la Nación anunció el despliegue de modalidades alternativas que permitan la continuidad del ciclo lectivo 2020 y presentó el Programa Seguimos Educando con el objetivo de desarrollar contenidos educativos y culturales para estudiantes, docentes y familias, los mismos se presentaron en formato digital. También se empezaron a transmitir programas educativos por la televisión pública que fueron diseñados juntamente con el Ministerio de Educación y la Secretaría de Medios de la Nación. Este conjunto de propuestas para garantizar el derecho a la educación excluyó, una vez, a los y las jóvenes indígenas y a docentes que enseñan en contextos rurales u otros que no tienen posibilidades de acceso a plataformas digitales.

Entonces, la no presencialidad escolar se organizó en base a novedosas propuestas educativas y en diversos formatos digitales, por esa razón quedaron fuera del alcance de docentes, familias, niños, niñas y jóvenes de comunidades indígenas que habitan en la ruralidad (Padawer, 2020). Quizás tiene que ver con la universalización de ciertas expectativas que se despliegan de representaciones hegemónicas sobre la condición estudiantil y las condiciones materiales y objetivas para la enseñanza y el aprendizaje.

No obstante, las desigualdades socioeducativas que atraviesan a estos grupos son de largo alcance. La investigación desarrollada permitió identificar algunos mecanismos objetivos y subjetivos que contribuyen a la reproducción de condiciones de existencia desiguales pero que ante el advenimiento de la crisis sanitaria se volvieron más severas e incluso más explícitas.

El Informe sobre los efectos socioeconómicos y culturales de la pandemia COVID-19 y del aislamiento social, preventivo y obligatorio en los Pueblos Indígenas en Argentina (2020) expuso las problemáticas territoriales, de salud, alimentación y educación que padecen hoy más que nunca los diversos pueblos indígenas que habitan en el territorio nacional.

La siguiente figura (N.º1) muestra el relevamiento de noticias por parte de los distintos medios de comunicación de la provincia de Salta y del país sobre las problemáticas que aquejan con intensidad a integrantes de pueblos indígenas durante la pandemia. Si bien la figura no detalla las problemáticas, sí permite advertir la existencia de éstas mediante la frecuencia con la que fueron publicadas entre el 1 de marzo y el 15 de mayo del año 2020 (Acho y Luna Figueroa, 2020)

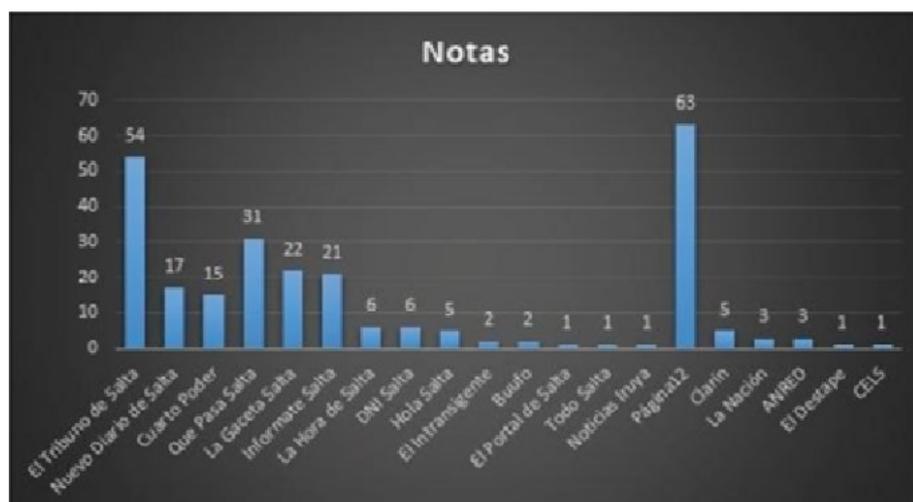


FIGURA 1. Portales y notas sobre problemáticas socio-sanitarias y educativas de los pueblos indígenas en Salta. Fuente: Acho y Luna Figueroa (2020)

La falta de acceso al agua, el hambre estructural, muertes por desnutrición, violencia física y simbólica ejercida por diversas instituciones y la sociedad en ge-

neral, desalojos, desmontes, estafas ante el cobro de los diversos planes sociales otorgados por el estado, entre ellos el Ingreso Familiar de Emergencia⁴, las limitaciones de la virtualidad que dificultaron una continuidad escolar fueron noticia constante en este contexto de crisis sanitaria. En síntesis, se reavivaron muchas y diversas pandemias (Novaro, 2020) que estuvieron siempre, más o menos explícitas, más o menos implícitas, a lo largo de la historia.

Therborn (2016) establece una analogía entre desigualdades y campos de exterminio⁵ para explicar las consecuencias mortales de la primera. Desesperanza, angustia, incertidumbre, desamor, enfermedad hambre, son algunas de las inequidades que padecen miles de personas. La desigualdad mata, asevera el autor.

Por otra parte, De Sousa Santos alega que si bien «las pandemias no matan tan indiscriminadamente como se cree» (2020:24) porque en su naturaleza son menos discriminatorias que otros tipos de violencia raciales, la desigualdad social sí se expresa inhumanamente cuando se trata de prevenir, evitar la expansión y mitigar al virus. No todos los grupos sociales pueden responder a las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud para resguardarse de esta enfermedad mortal.

Lo que la escuela dejó

La propagación del COVID-19 arrebató las posibilidades de experiencias carnales (Descombes, 1998). Las texturas de la presencialidad tejidas por el cuerpo, las miradas, los olores, los vínculos intersubjetivos estaban dotadas de valor y significado por los y las estudiantes. En sus testimonios expresaban la significatividad de los vínculos generacionales como el compañerismo, el noviazgo y la amistad, pero también la contracara de éstos, ya que cohabitar con otras/os trae aparejado conflictividades latentes (Kaplan y Krotsch, 2018).

La trama vincular generacional que la escuela secundaria contribuye a producir la convierte en un espacio de sociabilidad juvenil inédito para este grupo en particular. Sus narrativas abrevan que la escuela es el único espacio-tiempo de encuentro con otros más o menos semejantes, ya que en sus comunidades de pertenencia residen aisladamente de otro/as y asumen responsabilidades en su hogar. El valor de la experiencia vincular y afectiva que se construye estando con otras/os dota de sentido la vida escolar. La frecuencia con la que sostenían que «en esta escuela encontré a los mejores amigos», «me gusta hacer vida de amigos porque en mi comunidad no puedo», «lo que más me gusta de la escuela es compartir con mis amigas», expresan la significatividad que cobra el contexto escolar como espacio para una experiencia juvenil.

El disfrute de estar juntos (Simmel, 2002) trasciende a las obligaciones de la tarea escolar como tal. No se limita a lo intersticial de lo escolar, pero tampoco se despliega libremente, sino que sucede en simultáneo. Es decir, «las posibilidades de la vida juvenil tienden a competir con los requerimientos escolares» (Weiss,

2015), y tensiona constantemente la relación entre condición juvenil y la condición estudiantil. Al respecto, Dubet y Martuccelli argumentan para el caso del bachillerato francés que,

La vida apacible de los liceos de las clases medias descansa en una regla de escapismo. Los alumnos no participan mucho en la organización del establecimiento, no hacen valer mucho sus derechos y, a cambio, no se sienten obligados a hacer ciertos deberes (...) la mayoría de los alumnos espera del liceo que no se mezcle con su juventud. (Dubet y Martuccelli, 1998: 334)

Bourdieu (1990) sostiene que los diversos modos de ser o sentirse estudiantes están ligadas a las condiciones materiales y sociales de existencia. Esto es, a las disposiciones de capitales culturales que les permiten actuar, intervenir y apropiarse del capital escolar.

Los y las jóvenes indígenas otorgan valor la experiencia juvenil que posibilita la escuela. «Practicar el arte de la conversación» (Dubet y Martuccelli, 1998: 334), el vagabundeo, las discusiones es, en muchos casos, más valorado que la escuela como proyecto personal en sí (Duschatzky, 1999). La conexión generacional (Mannheim, 1993) contribuye a la formación de «comunidades emocionales» (Weiss, 2009: 33) ligadas a procesos de identificación y diferenciación.

Las configuraciones grupales dentro de la escuela son una especie de isla, se entran a través de los vínculos intersubjetivos, de rasgos e intereses comunes que van forjando lazos afectivos entre sus integrantes. «Mis amigos son mi familia», «cuando hay confianza hay todo», «la escuela me dio a los mejores amigos», son expresiones estudiantiles que dan cuenta de las afectividades y los vínculos construidos entre jóvenes, posibilitados por la escuela. Mira, sostiene que;

Frente al conjunto de estas nuevas sociabilidades y espacios de construcción de lo juvenil, es posible afirmar que este actor social se está construyendo socialmente de formas novedosas alrededor de la escuela y con relación a sus pares generacionales. (2020: 301)

No obstante, la convivencia también está marcada por conflictos, roces, prácticas de violencia. «Cruzarse todo el tiempo», «comer juntos», «desayunar juntos», «dormir en la misma habitación» son parte de la rutina doméstica en la escuela albergue y que afianza los vínculos, pero también genera desgastes. La intersección entre lo doméstico y lo escolar configuran una trama compleja que incluye vínculos, cuerpos, rostros, miradas, prácticas, normas, negociaciones, modos de hablar, de vestir, de relacionarse, espacios físicos y simbólicos que fabrican subjetividades híbridas, en tanto se entrelazan con otros modos de ser, estar y actuar adquiridos en la socialización familiar y la comunidad indígena a la que se auto-reconocen.

Empero, las dimensiones que urden la trama de las experiencias escolares de los y las jóvenes indígenas han mutado de escenario. La escuela en tanto configuración social formada por sujetos interdependientes (Elias, 1987), unidos entre sí a través de «cadenas invisibles» (Béjar, 1991: 68) trasciende los muros tangibles. Las y los docentes, no docentes y estudiantes son quienes encarnan y hacen a la escuela en este y en otros escenarios sociales.

En diversas conferencias virtuales especialistas en educación (Kaplan, Dussel, Apple, Tonucci, Anijovich, 2020) aludieron a que en este contexto de pandemia la escuela no se detuvo, sino que se virtualizó (Novaro, 2020), se reinventó con el objetivo de sostener los vínculos pedagógicos y afectivos con la comunidad educativa. En este sentido, hay una alusión constante a las alianzas construidas entre escuela y familia (Apple, 2020) para la continuidad pedagógica. Sin embargo, situando las reflexiones en el contexto al que se viene aludiendo emergen algunos interrogantes, tales como ¿qué experiencias están construyendo los y las estudiantes indígenas de contextos rurales con este nuevo formato escolar de emergencia? ¿cabe alguna posibilidad para la sociabilidad juvenil en este nuevo modo de hacer escuela? ¿qué afectividades subyacen en la distancia física y la cercanía afectivas con sus pares generacionales? ¿cómo se está reinventado la institución escuela en el seno de la institución familiar? ¿La familia de estos jóvenes tienen participación en estos modos de hacer escuela? ¿Qué espacios-tiempos de la cotidianeidad están siendo reservados para las tareas escolares? Sin dudas, el formato escolar está asumiendo un carácter híbrido (Apple, 2020) que necesita ser analizado desde cada contexto social, geográfico, político y cultural particular.

Reflexiones abiertas

En estos tiempos las desigualdades sociales se asemejan a un campo de exterminio (Therborn, 215) en el que sucumben miles de personas pertenecientes a grupos históricamente excluidos. La falta de acceso a la salud, a la educación, problemáticas de hambre, desnutrición, múltiples violencias, muerte, discriminación, racismo, falta de oportunidades, desconfianza son algunas de las de las múltiples aristas de este fenómeno que afecta con potencia a los pueblos indígenas, entre otros grupos subalternizados.

Tal como se expuso a lo largo del artículo, las experiencias educativas en este contexto tienen lugar en una estructura social profundamente desigual. Las condiciones de miseria y sufrimiento social (Kaplan, 2016) que atraviesan las biografías de los y las estudiantes indígenas vuelven sinuoso el camino de la continuidad pedagógica.

La escuela como espacio de socialización promovía una «coreografía de los cuerpos» (Dussel, 2020: 48), contribuía a la civilización de los afectos (Mutchinick y Kaplan, 2016) para modelar comportamientos y actitudes específicas en pos de la subsistencia de una determinada sociedad (Elias, 1987). A su vez, constituía un es-

pacio de sociabilidad juvenil, de encuentro, intercambio, normas, vínculos y afectividades. Hacía posible la construcción de un «nosotros» a través de vínculos de confianza, amistad, solidaridad y respeto, pero también de un «ellos» construido en base a las diferencias y a las relaciones de poder inherente a los grupos humanos. La escuela asumía significado y sentido a partir de las experiencias afectivas y vinculares que contribuía a producir, más que por las posibilidades simbólicas para mejorar las condiciones de existencia. Si bien como plantea Kaplan (2020) la escuela, aun en este contexto de confinamiento, continúa construyendo una trama vincular y afectiva, configurando biografías, organizando lazos sociales y marcando subjetivamente las trayectorias vitales de estudiantes, docentes y familias.

Resulta menester preguntarnos acerca de ¿cómo se está sosteniendo la escolaridad en estos contextos con poca o nula conectividad? ¿qué esperanzas están depositando los y las jóvenes y sus familias en la escuela? ¿qué proyecto de escuela estamos pensando entre bambalinas? ¿cómo vamos a contribuir a subsanar las heridas sociales que está dejando la pandemia en las subjetividades de estos jóvenes? La escuela como proyecto político democrático y de justicia social tiene el desafío de convertirse en un espacio común y comunal para estos grupos éticos. Según Connell (1997) para que la educación contribuya a la justicia social es importante considerar tres aspectos: igualdad-diferencia, macro-micro y redistribución-reconocimiento. En relación con el primero, es imprescindible contextualizar los procesos educativos y reconocer los puntos de partida desiguales de cada estudiante y sostenerlos/os en sus trayectorias. Para atender al segundo aspecto es preciso formular políticas educativas focalizadas que tengan un verdadero impacto en la cotidianeidad escolar, es decir, que lo discursivo afecte las prácticas educativas. Por último, la escuela debe redistribuir los bienes simbólicos de manera equitativa, reconocer y valorar los capitales culturales de los y las estudiantes, en tanto refugio social de los más desprotegidos.

Notas

1. Para Palermo (2018) la comunalidad responde a la emergencia de un grupo mancomunado geocorporalmente ante la intemperie de las comodidades epistemológicas, teóricas, racionales, individuales, de la seguridad del conocimiento y de las prácticas estereotipadas, es ahí donde nos sentimos con otros, desde otros, en común.
2. El Sistema Educativo Argentino está integrado por cuatro niveles: inicial, primario, secundario y superior. Los tres primeros tienen carácter obligatorio.
3. En el 2010 se creó el Programa Conectar Igualdad que consistió en la distribución de más de 5 millones de notebooks a docentes y estudiantes de las escuelas secundarias públicas y de los institutos de formación docente de todo el país. El objetivo principal fue reducir la brecha digital.
4. Mediante el Decreto 310/2020 se estableció el Ingreso Familiar de Emergencia como una prestación monetaria no contributiva de carácter excepcional destinada a compensar la pérdida o grave disminución de ingresos de personas afectadas por la situación de emergencia sanitaria declarada por el Decreto N.º 260/20. Esta prestación se otorgó a personas desocupadas, que se desempeñan en la economía informal, monotributistas inscriptos en las categorías «A» y «B»; monotributistas sociales y trabajadores y trabajadoras de casas particulares.

5. Los campos de exterminio fueron construidos durante la Segunda Guerra Mundial por el régimen nazi para aniquilar de la forma más atroz, a la población judía, principalmente.

Referencias bibliográficas

APPLE, M. [FILO UBA] (2020, julio). *COVID 19, mercantilización y la pérdida de la educación crítica*. [Archivo de video. Consulta: 3 de enero de 2021]. Disponible en: https://youtu.be/C_UuMZ9kxFc

BÉJAR, H. (1994). Norbert Elias: Retrato de un marginado. En: *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 65, 13-26.

BOURDIEU, P. (2002). La «juventud» no es más que una palabra en Pierre, B. (Comp.) *Sociología y cultura*, 163-173. México: Grijalbo.

CONNELL, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata

DE SOUSA SANTOS, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Madrid: Ediciones Akal, S. A.

DESCOMBES, V. (1998). *Lo Mismo y lo otro: cuarenta y cinco años de filosofía francesa (1933-1978)*. Madrid: Cátedra.

DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1996). *Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

DUSCHATZKY, S. (1999). *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.

DUSSEL, I. [TECNOLOGÍA EDUCATIVA - BA] (2020, abril). *La clase en pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad*. [Archivo de video. Consulta: 10 de enero de 2021]. Disponible en: <https://tinyurl.com/y8e5ksab>

ELIAS, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.

ELIAS, N. (1999). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.

GRIMSON, A. (2020). *El futuro después del COVID-19*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

KAPLAN, C. V. (2008). La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión. Proyecto Hemisférico Por la Inclusión. [Consulta: 13 de febrero de 2021]. Disponible en: https://cedoc.infod.edu.ar/upload/la_experiencia_escolar.pdf.

——— (2016). El racismo de la violencia. Aportes desde la sociología figuracional. En *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

——— (2020, mayo). La escuela como organizadora de lazo social en tiempos de pandemia. [Archivo de video. Fecha de consulta: 3 de enero de 2021]. Disponible en: <https://tinyurl.com/ycjhsbn>

KAPLAN, C.V. y KHOTSCH, L. (2018). La educación de las emociones. Una perspectiva desde Norbert Elias. En: *Revista Latinoamericana de Investigación Crítica*, 8, 119-134.

MANNHEIM, K. (1993). El problema de las generaciones. En: *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 62, 193-244.

MIRA, A. (2020). Extensión y dinamización de la condición juvenil en los ñoño de san ildefonso tultepec: vínculos con la educación superior intercultural. En: *Movimento Revista de Educação*, 7, 13, 298-322.

MUTCHINICK, A., y KAPLAN, C. V. (2016). La civilización de los afectos en los procesos educativos. En: *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

NOVARO, G. (2020). ¿Nos salvamos entre todos? Experiencias de la pandemia en clave de nación y generación. Algunas notas sobre el sentido de la escuela. Grupo de Trabajo CLACSO Educación e interculturalidad. N.º 2, 49-55. [Consulta: 13 de febrero de 2021] Disponible en: <https://www.clacso.org/boletin-1-educar-en-la-diversidad>.

PADAWER, A. (2020). La pandemia de la virtualidad en la educación. Boletín Antropología y Educación. N.º 12, 13-15. [Consulta: 13 de febrero de 2021]. Disponible en: http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/boletin%20BAEn12_2020.pdf

SIMMEL, G. (2002). *Sobre la individualidad y las formas sociales: escritos escogidos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

SIRVENT, M. T. (1995). *El proceso de investigación. Dimensiones del proceso metodológico*. Facultad de Filosofía y Letras: Buenos Aires.

THERBORN, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

WEILER, V. (1998). *Figuraciones en proceso*. Bogotá: Universidad Industrial de Santander.

WEISS, E. (2009). Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con otros y la reflexividad. En: *Propuesta Educativa*, 32, 83-94.

——— (2015). Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México. En: *Educação e Pesquisa*, 41, 1257-1272. Universidade de São Paulo: Brasil.

Acerca del artículo

El trabajo se desarrolla en un contexto de pandemia y aislamiento social pero basado en una investigación pre-pandemia. No obstante, surge la necesidad de reinterpretar los datos a la luz del acontecer actual, de los significados que la escuela como espacio experiencial para las y los jóvenes indígenas de una comunidad rural. Las reflexiones e interpretaciones también toman datos elaborados por instituciones respecto a las condiciones de existencia en pandemia de los pueblos indígenas en Argentina en general y en la provincia de Salta en particular.

Fecha de recepción: 5/3/2021

Fecha de aceptación: 2/7/2021