

CAPÍTULO V

Derechos juveniles en cuarentena: significaciones, malestares
subjetivos y estrategias de referentes adultos en barrios populares
de Córdoba

Horacio L. Paulín | Guido García Bastán | Florencia D'Aloisio
 M. Florencia Caparelli | M. Eugenia Pinto | Lucía A. Arias
 Valentina Arce Castello | Rafael Carreras | Daniel Lemme
 M. Florencia Ferreyra

Introducción

Desde comienzos de este siglo, Argentina experimenta un importante proceso de ampliación de derechos en el plano legislativo. Sin embargo, aún persisten dificultades para avanzar en su *efectivización* (Clemente, 2018). El escenario es complejo ya que, al compás de las alternancias gubernamentales, en las últimas décadas se produjeron marchas y contramarchas relacionadas con la presencia estatal en la vida de la ciudadanía, con claras consecuencias sobre las posibilidades de jóvenes de sectores vulnerabilizados para acceder a derechos (Acevedo, et. al., 2019; Assusa, 2020). Asimismo, la cuestión del acceso a los derechos como salud, educación, trabajo, vivienda se ha venido discutiendo en Ciencias Sociales desde perspectivas críticas y complejas. En salud, se ha avanzado en incluir un componente material como el acceso geográfico y las dimensiones cultural y simbólica para comprender el acceso a los servicios de salud por parte de la población (Comes, et. al., 2007).

La accesibilidad es entendida como un proceso de interacción que supone encuentros y desencuentros por su relación asimétrica. Por ello, se la ha reconceptualizado no sólo en términos de las ofertas institucionales de políticas públicas, sino también a partir de las expectativas y representaciones de los/as actores y actrices sociales. En ese sentido, las *perspectivas relacionales* de la accesibilidad incluyen el análisis de la dimensión intersubjetiva. Para Maglioni (2018), analizar la accesibilidad desde esta perspectiva implica indagar las representaciones sociales y grupales que diferentes sujetos construyen acerca de los servicios que las políticas sociales establecen, sus expectativas acerca del acceso al beneficio implicado o prestación de servicios y el grado de satisfacción con respecto al cumplimiento de ciertos derechos. En definitiva, es clave atender a los marcos institucionales y las prácticas de profesionales y de operadores que participan en dicho proceso.

Este capítulo presenta resultados de un proyecto de investigación¹ en el que nos propusimos analizar las experiencias institucionales que propician la inclusión

1 *Instituciones, experiencias juveniles y reconocimiento en jóvenes de barrios populares de la ciudad de Córdoba*. Proyecto CONSOLIDAR 2018-2021 (SECyT, UNC). Director: Dr. Horacio Luis Paulín.

y/o las barreras materiales y simbólicas en el acceso a derechos de personas jóvenes de sectores populares de la ciudad de Córdoba. Inicialmente, nuestro trabajo preveía una primera fase de indagación de la perspectiva de personas adultas presentes en las distintas instituciones que –desde las opiniones juveniles– hubieran sido señaladas como referentes. La fase siguiente incluía la realización de grupos de discusión con jóvenes para reconstruir sus miradas sobre los procesos de accesibilidad. Sin embargo, el escenario de pandemia modificó sustancialmente esta planificación. Durante marzo de 2020, en instancias iniciales de la medida de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio en Argentina (ASPO), la comisión COVID-19 Ciencias Sociales (MINCyT-CONICET-AGENCIA FONCYT) convocó a equipos de investigación de todo el país vinculados con poblaciones de sectores vulnerables, para colaborar con un relevamiento federal sobre el impacto social de las entonces recientes disposiciones del Poder Ejecutivo Nacional. En dicho marco, retomamos contacto con referentes institucionales participantes de nuestra investigación para relevar sus percepciones acerca de situaciones propias y juveniles durante la cuarentena. Estos contactos aportaron material valioso para comprender algunos complejos procesos que las instituciones transitan en el nuevo contexto. El capítulo recoge y analiza testimonios de adultos, con el fin de comprender las reconfiguraciones experimentadas en los vínculos entre instituciones relacionadas con el acceso a derechos, y de jóvenes pertenecientes a barrios populares de la ciudad de Córdoba.

Abordaje metodológico

Posicionándonos desde un paradigma interpretativo en Ciencias Sociales buscamos comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de quienes participan (Vasilachis, 2006). Desde un *diseño flexible y múltiple de casos*, nuestro universo de estudio está constituido por: a) jóvenes, de 18 a 25 años, cuyos principales espacios de sociabilidad se encuentren en barrios marginalizados de Córdoba capital; b) instituciones estatales u organizaciones sociales que promuevan el acceso y ejercicio de derechos juveniles; c) referentes de dichas instituciones que trabajen con jóvenes. En cada contexto, los contactos iniciales con personas adultas se establecieron mediante la técnica de bola de nieve: fueron las y los jóvenes quienes –en instancias de taller, entrevistas, o conversaciones informales– nos guiaron hacia estas personas. Así, al decretarse el ASPO contábamos con relaciones de confianza que posibilitaron el trabajo de campo.

Las entrevistas fueron realizadas utilizando las plataformas virtuales *meet*,

hangouts y zoom, de acuerdo a la disponibilidad y familiaridad de uso de las personas entrevistadas. Cada entrevista fue video grabada y transcrita. En el análisis seguimos los procedimientos centrales de la *grounded theory* (Glaser & Strauss, 1967) sobre un corpus de 13 entrevistas realizadas durante la cuarentena. El análisis inicial permitió identificar tres dimensiones de mayor saliencia: 1. Significaciones de referentes en torno a la agudización de las desigualdades en el acceso a derechos en contexto de pandemia. 2. Estrategias y reinversiones personales e institucionales para desarrollar y afrontar el ASPO. 3. Procesos de malestar emocional o subjetivo de referentes institucionales, en su tarea de promover el acceso a derechos. Los análisis correspondientes a cada contexto fueron ingresados a una matriz común, organizada de acuerdo con estas dimensiones. A partir de ésta emprendimos un proceso de comparación exhaustiva entre casos.

Contextualización de los casos

Nuestra estrategia de muestreo incluye cuatro contextos barriales. Se trata de áreas geográficas que reúnen características similares en cuanto a tratarse de escenarios de *fragmentación residencial* y *periferización urbana* (Valdés & Cargnelutti, 2014). Estos fenómenos producen una concentración de las poblaciones más vulnerables en los márgenes de la ciudad, favoreciendo condiciones de vulneración social y económica de sus habitantes y haciendo de la relación entre jóvenes y espacio urbano una dimensión privilegiada para analizar la desigualdad en el acceso a derechos (Saraví & Serrano Santos, 2020). La tabla 1 presenta esquemáticamente el muestreo de contextos barriales, instituciones e informantes.

Tabla 1
Muestreo de contextos, instituciones e informantes

Contexto	Instituciones	Referentes
Barrio 1	Escuela Secundaria (IPET)	-Romina (Coordinadora de curso) -Estela (Coordinadora de curso)
	Asociación Civil El Pasaje	-Franco (Coordinador) -Renzo (Operador comunitario) -Verónica (Operadora comunitario) -Clara (Abogada)
	Escuela Secundaria (PIT)	-Ailin (Trabajadora Social) -Pablo (Docente) -Viviana (Preceptora)
Barrio 2	Asociación Civil El Caracol	-Cassandra (Psicóloga)
Barrio 3	Escuela Secundaria (PIT)	-Carolina (Coordinadora)
Barrio 4	Programa Territorial Adicciones	-Samuel (Trabajador Social)
		-Rocio (Psicóloga)

Fuente: Elaboración propia. Para preservar el anonimato, los nombres de informantes e instituciones son ficticios.

Las instituciones

Las tres escuelas en las que trabajamos son establecimientos educativos de nivel secundario que responden a formatos diferentes. Uno es de modalidad técnica (que, en apariencia, respondería a un formato de escuela tradicional) y los otros dos pertenecen al “Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años” (PIT), destinado a jóvenes cuya escolaridad se ha visto interrumpida. Si bien el programa PIT tiene rasgos formales propios (como la flexibilización de los recorridos escolares), encontramos similitudes con el IPET en cuanto a los vínculos inter-generacionales que resultan de confianza, cuidado y personalizados (Nóbile, 2016).

Por su parte, las instituciones de salud que investigamos trabajan en el abordaje del consumo problemático de sustancias a través de la prevención, promoción y tratamiento. El primer equipo forma parte del Programa de Prevención Territorial que depende de la Secretaría de Prevención de Adicciones de la Provincia de Córdoba. Sus actividades incluyen talleres artísticos, deportivos, recreativos, culturales y 76 espacios de primera escucha para orientar, contener y derivar a quienes necesiten atención en cuanto a problemas asociados al consumo de drogas. Otra institución de salud es la asociación civil “El Caracol”, creada hace más de una década. El tratamiento ambulatorio está dirigido a personas jóvenes y adultas de 13 a 65 años, con quienes luego se realiza un proceso de reagrupación en distintos dispositivos terapéuticos. La organización tiene convenio con SEDRONAR (Secretaría de Políticas Integrales sobre Drogas, República Argentina) para ofrecer el servicio a jóvenes sin recursos económicos, aunque en este momento tienen demora de cuatro meses en recibir tales subsidios. Finalmente “El Pasaje” es un dispositivo de intervención que integra una Red de Abordaje Comunitario de Consumos Problemáticos y es administrado desde el año 2012 por una organización política. Dicha Red brinda un abordaje libre y gratuito de tratamiento y prevención para jóvenes de 16 a 30 años de edad. Cuenta con un equipo interdisciplinario conformado por trabajadora social, psicólogo, abogada, operadores socio-terapéuticos y talleristas.

Significaciones acerca de la agudización de las desigualdades en el acceso a derechos en contexto de pandemia

Desigualdades que subsisten y se renuevan. Desafíos en el acompañamiento a las trayectorias escolares juveniles en cuarentena

Una compilación reciente (Dussel, Ferrante & Pulfer, 2020) señaló que la pandemia vino a visibilizar desigualdades que ya estaban presentes en nuestro sistema educativo. Esto supone reconocer que las problemáticas generadas por la situación pandémica se ensamblaron sobre desigualdades previas. En este sentido, los testimonios de referentes escolares de nuestra investigación remiten a problemáticas que, a partir de la medida de aislamiento y la consecuente suspensión de actividades presenciales, se habrían visto profundizadas. No obstante, como veremos más adelante, también manifiestan algunas preocupaciones que podemos considerar propias del escenario configurado por esta crisis socio-sanitaria.

En instancias previas al ASPO, observábamos que las desigualdades en la accesibilidad a derechos educativos aparecían en primer plano entre las preocupaciones de referentes escolares (Arce Castello, Arias & D'Aloisio, 2020; García Bastán, Pinto, Caparelli, Carreras & Paulín, 2020). El nuevo contexto, en el que la suspensión del trabajo escolar presencial implicó una preponderancia de estrategias basadas en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), tornó indispensables a los dispositivos tecnológicos y fuentes de conectividad, visibilizando su desigual disponibilidad al interior de las escuelas y poblaciones juveniles. Ante ello, las y los referentes manifestaron especial preocupación por un conjunto de jóvenes a quienes “no se llega” o “se llega menos” que antes de la pandemia:

“en esas casas adonde no llegamos o llegamos menos, bueno, los chicos se ven en desventaja con respecto a los otros. Y nosotros les decimos, bueno les vamos a dar un cuadernillo, pero los cuadernillos se los vamos a dar mañana, o sea todo el tiempo que no pudieron conectarse o que no pudieron trabajar, está perdido. [...] Pero eso me preocupa y creo que se está vulnerando un derecho” (Romina).

“El problema sigue siendo el chico [...] que no accede a internet. Tiene el cuadernillo, y? Es el diario, o una revista de historietas, me entendés?” (Pablo).

El desenganche de las y los jóvenes con la escuela -generalmente producto de la referida desconexión- es presentado como uno de los principales problemas para el sostenimiento de ciertos trayectos escolares, que no se resuelve con la

entrega de cuadernillos impresos de actividades, realizados por educadores o provistos por el Ministerio de Educación Nacional. Esta nueva modalidad virtual de trabajo puso al descubierto una visión adultocéntrica y sociocéntrica de las juventudes como *nativos digitales*. Como toda práctica social, el uso de las TICs está inscripto en condiciones concretas de existencia, por lo cual se observan marcadas brechas juveniles en el acceso, uso y apropiación de las mismas, en correlato con otras desigualdades socioeconómicas conocidas (D'Aloisio & Echeveste, 2018).

Este desigual acceso tecnológico fue relacionado ya con las viejas inequidades producto de circuitos escolares diferenciados (Pereyra, 2020). De este modo, mientras que los sectores medios y altos experimentaron cierta *continuidad pedagógica*, en los centros educativos de sectores populares se vivencian mayores dificultades ante la notable falta de recursos. Como señalaba Pablo, referente de un PIT, esto visibiliza otra dimensión en términos de accesibilidad y equidad al poner de manifiesto la importancia de concebir “la conectividad como un derecho”. Es decir, esta coyuntura resalta la accesibilidad digital como otra clave de la inclusión socioeducativa. Derecho que ya estaba vulnerado, al suspender programas estatales afines (“Programa Conectar Igualdad”, “Conectividad Córdoba”) y que no se agota en la mera disponibilidad de recursos materiales. Las dificultades experimentadas al inicio del aislamiento evidenciaron que la accesibilidad tecnológica requiere del despliegue de procesos de alfabetización digital de estudiantes y docentes, así como de recursos económicos y humanos para el soporte técnico de la infraestructura necesaria:

“Los chicos en general, nos tuvimos que adaptar a ellos, porque pensamos que tenían cierto conocimiento a través de las TIC y resulta de que no fue así. Quedamos helados, porque no sabían armar un mail, teníamos que pasar los trabajos a PDF para que ellos lo pudiesen abrir. Cosas sencillas que pensamos que sí lo sabían y en realidad no, así que nos fuimos adaptando” (Viviana).

“Ha puesto en evidencia un montón de deficiencias [...] Las Netbooks “Dejaron de andar las netbooks y ya está, ya fue”. Ya hicimos el acto, ya hicimos el acting de que distribuimos netbooks para todos los pibes y anduvieron dos años, y estuvo todo bien y aplausos. Y ahora que las necesitamos, no anda ninguna, no hay soporte, no hay los famosos administradores de redes, no hay Wi-Fi, no hay nada” (Pablo).

Otro conjunto de preocupaciones emerge en relación a necesidades alimentarias juveniles. Los establecimientos que en condiciones de presencialidad

contaban con el programa PAICOR² dejaron de recibir raciones diarias para estudiantes y, en reemplazo, debieron ocuparse de entregar los *módulos alimentarios*: pequeñas cajas con alimentos no perecederos que las familias reclaman insistentemente a los equipos escolares. Gracias a las estrategias y gestiones motorizadas por el cuerpo docente, los PIT que previamente no eran beneficiarios del programa, lograron que la Secretaría de Desarrollo Social entregara módulos alimentarios para el estudiantado. Sin embargo, quienes se desempeñan como agentes escolares se encontraron en la posición de tener que dirimir cuestiones relativas a la distribución de este escaso y demandado recurso:

“Sí, sobre todo las mamás de los más chiquitos. Los más grandes no dicen nada con respecto a eso, no comentan tanto. Los más chiquitos sí, demandan mucho las mamás el tema de los bolsones de Paicor, los módulos. Están como muy insistentes, siempre que se acerca la fecha, nos preguntan, nos preguntan y nos dicen que tienen necesidades de tener los módulos” (Romina).

“Desarrollo social nos manda la comida para los chicos del PIT, que nos manda una cajita de zapatos, [...] La última vez -tenemos 44 estudiantes- nos mandaron 23 cajas, y nosotros como jueces resolviendo, quién tenía más necesidad, ¿viste? Yo no por suerte, pero el director y la coordinadora tuvieron que ponerse en ese lugar” (Pablo).

El recrudescimiento en las condiciones de vulnerabilidad torna muy difícil el sostenimiento de la escolaridad. Ante la adversidad del contexto, las y los referentes observan una mayor participación juvenil en trabajos, changas o tareas del hogar que contribuyen a la subsistencia del grupo familiar. En ocasiones, estas actividades entran en conflicto con las posibilidades de cumplir con el trabajo escolar. Ante ello, algunas entrevistadas comentan haber tenido que *negociar* con las familias el tiempo que las y los jóvenes dedicarían a la escuela:

“Salen, hacen las compras, vuelven, cocinan, si tienen hermanitos le dan a los hermanitos, si tienen que limpiar, limpian. Inclusive hay muchos casos en los que dicen “profe, yo no puedo hacer esto porque me tengo que ir a hacer las compras”. O sea, es como una obligación que tienen ellos ahora que yo notaba que antes, quizás, no era así” (Estela).

“...también he tenido que hablar con algunos padres y bueno... hemos llegado a

2 El “Programa de Asistencia Integral de Córdoba” (PAICOR) brinda asistencia alimentaria en establecimientos escolares a niños, niñas, adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad con el fin de contribuir a la inclusión y permanencia en el sistema educativo formal.

algunos acuerdos de decir: “bueno lo va a ir a acompañar al tío al negocio, a trabajar, pero de tal hora a tal hora se va a conectar con el profe y va a hacer algo de tarea y después se va a ir...” (Romina).

También el sostenimiento del vínculo educativo se vio dificultado de distintos modos por definiciones ministeriales. En el caso de los PIT, la pandemia interrumpió los procesos administrativos para dar ingreso a nuevas matriculaciones juveniles. Como resultado, quienes ingresaban al establecimiento no tuvieron oportunidad de conocer al cuerpo docente. A ello se suma que hasta el mes de junio continuaban realizándose procesos de admisión, con lo cual las trayectorias escolares identificadas como más endebles por el sistema educativo resultaban ser, paradójicamente, las menos acompañadas institucionalmente:

“Nos dijeron que estaban de asueto administrativo hasta que terminara la cuarentena, que ellos no habían podido corroborar las planillas que habían llenado los estudiantes en la entrevista, así que no tenían respuesta hasta que terminara la cuarentena. O sea que todavía no tenemos respuesta y las familias estaban preguntando a través de Facebook si habían ingresado o no. Así les tuvimos que decir que no había respuesta hasta que coordinación... o sea que toda esa gente, está sin el derecho a la educación” (Viviana).

En el IPET, los y las jóvenes llegaron a tener algunas instancias presenciales de clase antes de decretarse el ASPO. Sin embargo, hacia el mes de mayo, comenzó a divulgarse información referida al carácter formativo que asumirían las evaluaciones, en reemplazo de las calificaciones numéricas. En este caso, una decisión ministerial orientada hacia el sostenimiento de las trayectorias (que pretendía mitigar algunos efectos excluyentes de la acreditación) tuvo un impacto no previsto. Desde entonces, integrantes de los equipos educativos observaron una disminución del trabajo escolar. Así, a las complicaciones que suscitó la falta de un tiempo de suspensión de las actividades escolares, necesario para el rediseño de estrategias pedagógicas (Núñez, 2020), se sumaron las consecuencias de la escasa previsión desde las instancias jerárquicas del sistema educativo que, nuevamente, debieron ser paliadas por la comunidad de agentes escolares.

Las agudizaciones que señalamos hasta el momento ocurren en ausencia de un espacio físico para la contención intra e intergeneracional. De ello derivan ciertos aspectos emergentes del contexto de pandemia. En el plano de la

sociabilidad, es claro que la posibilidad de co-habitación de un mundo juvenil en el espacio cotidiano escolar es quizás uno de los aspectos más sensibles, entrañables e irremplazables en la virtualización de las prácticas educativas en este contexto pandémico, más allá de los esfuerzos y compromisos construidos en el hacer educativo conjunto (Arce Castello, Arias & D'Aloisio, 2020). No obstante, con el correr de las primeras semanas de clases, las demandas juveniles incluían también la recuperación de actividades sincrónicas que restablecieran el contacto con docentes:

“y yo creo que no verse, no ir a la escuela [...] ellos extrañan mucho el contacto. Cuando nosotros hacemos videollamadas, [...] expresan eso, les gusta mucho vernos a nosotros, les gusta verse entre ellos. De todas maneras no es lo mismo, ¿no?” (Romina).

“...fue contundente!: ‘Dígale a los profes que nos reunamos, existe zoom por favor Estela’, esa fue la expresión” (Estela).

Esta suspensión de los vínculos escolares tiene lugar en el marco de una incrementada restricción de la circulación ciudadana por las medidas de distanciamiento social, cuyo control fue delegado a las fuerzas policiales, impactando diferencialmente en contextos y poblaciones juveniles que ya eran objeto de estrategias focalizadas de persecución policial (Plaza Schaefer & Morales, 2013):

“Entre la primera etapa y la tercera etapa que se vivió, de aislamiento, había mucho control en la zona, entonces salían y eran perseguidos” (Estela).

“Hay algunos jóvenes que plantean que en sus barrios no se puede salir, y el tema del accionar de la policía en ese sentido, sobre todo cuando les hemos pedido que vengan a buscar el Paicor a la escuela, hay jóvenes que la policía no les ha permitido circular, aun cuando tuvieran un escrito y demás” (Carolina).

Asimismo, el grupo de referentes atribuyen al confinamiento el incremento de conflictividades intrafamiliares, especialmente en casos en los que las condiciones habitacionales no permitían a las y los jóvenes contar con espacios de autonomía:

“En algunos casos que me han contado, por ejemplo, que se pelean con la familia, se encierran y yo les decía ‘bueno, por lo menos tenés un lugarcito para estar encerrada y...’, ‘sí, tengo mi habitación’, bueno me contaban. O esto que te contaba, chicos que se pelean con la familia y se van, se van a otra casa a vivir a otro lado” (Romina).

“Y también en esto por ahí de la comunicación para que ver qué pasa con la tarea

y demás, jóvenes que han planteado situaciones de violencia familiar o de género. Una situación puntual donde se tuvieron que salir de la casa y bueno estamos acompañando para hacer las denuncias desde la institución escolar” (Carolina).

En ese sentido, tal como lo expresa Carolina, preocupa el desconocimiento de algunas realidades hogareñas en ciertas demandas ministeriales comunes a cualquier población escolar. Desde sus perspectivas, la repentina convivencia forzada -frecuentemente en condiciones de hacinamiento- produjo una escalada de conflictos familiares y violencias de género que tendría su correlato en los estados de ánimo que perciben en el cuerpo estudiantil.

Desigualdades persistentes para el acceso juvenil a la salud

A partir de la crisis socio-sanitaria en pandemia, operadores y profesionales de salud reconocen como problemas acuciantes a los efectos del aumento de la pobreza por el ASPO, la agudización en los obstáculos en la accesibilidad a la alimentación y salud (control de embarazo de mujeres jóvenes, acceso a medicación psiquiátrica), y la feminización de las prácticas de cuidado, ejemplificadas en el acompañamiento durante la realización de tareas escolares de hijos y/o hermanos menores. Esto último, se agudiza sobre todo cuando mujeres que son sostenes afectivos y económicos de sus familias quedan privadas de su libertad por causas penales relacionadas con el narcomenudeo y el delito amateur.

Tanto Samuel como Rocío (Programa Territorial Estatal) reconocen que la actual situación de pandemia aumentó el distanciamiento que ya existía entre jóvenes e instituciones. Se habrían reducido los espacios de encuentro con y entre jóvenes que el mismo programa proponía en los talleres de música (en el merendero) y espacios de escucha (en el Centro de Salud, imposibilitado de usarse con esos fines por el COVID-19). Asimismo, Samuel señala que las instituciones que continúan con gran presencia territorial son las iglesias, aunque admite las dificultades para plantear articulaciones. Como contrapeso, se habrían potenciado las experiencias intersubjetivas juveniles como espacios de protección y cuidado.

“Sin ir más lejos, en el Centro de salud no hay preservativos, por ejemplo, hace meses. O está atoradísimo de gente porque los compañeros algunos están en la cuarentena. A nosotros también nos ha pasado en el equipo, no poder seguir un proceso ahí de

algún contacto. Y se han perdido sí, estos lugares donde ellos van y están tranquilos un rato, digamos, que puede ser el taller de música o puede ser un merendero, o puede ser una relación, un contacto ahí en la esquina, las plazas, el fútbol” (Samuel).

Estos espacios de encuentro significativos para los y las jóvenes, que habían empezado a consolidarse desde las acciones en territorio, eran la base de una estrategia de intervención comunitaria centrada en el *alojamiento* de la sociabilidad juvenil y el vínculo de promoción de la salud entre profesionales y jóvenes. En dichos espacios se habían construido condiciones de *habitabilidad*, a modo de espacios de “tranquilidad” donde se instituía un “tiempo de demora” para poder habitar sin centrarse en la problemática del consumo, mientras se construía un vínculo de confianza con los profesionales desde improntas de hospitalidad que, como señalan Arias y Sierra (2018) siguiendo a Derrida, implican aceptar al otro, dejarlo venir, ofrecerle algo, para lo cual es imprescindible que haya reconocimiento del otro en tanto tal:

“Tratamos de ponernos desde una mirada no juzgante hacia los chicos y pensar el tema del consumo, no desde el consumo mismo, no desde si quieren o no consumir sino desde qué quieren hacer en su vida, digamos. Tratamos de ampliar esa mirada a otras cuestiones. Y siempre nos paramos con eso desde el vínculo, desde el vínculo cálido, de recibirlos, de esperarlos, de estar ahí si quieren pasar. Y creemos que esa es la forma que contiene y hace que los chicos después estén. Nunca desde una mirada norma o normativizante [...] En la espera, también, entendemos que los tiempos de los chicos son otros, que los jóvenes son otros. Entonces, también cuando vemos que pasan dos o tres días nos preguntamos cómo están y nos acercamos, y si no quieren tener un contacto, los esperamos. Y esperamos un tiempo y volvemos a acercarnos, estando ahí siempre acompañando también esos ritmos que tienen, ¿no?” (Rocío).

La coordinadora de la organización “El Caracol” describe un panorama muy similar en cuanto a la profundización de las desigualdades en el acceso a derechos por parte de jóvenes que asisten a la institución. En primer lugar, llama la atención sobre la disminución del porcentaje que solicita y logra acceder a un tratamiento para sus consumos problemáticos. Atribuye tal baja, en parte, a la modificación de políticas públicas provinciales comentadas anteriormente. Asimismo, reconoce una desarticulación entre instituciones estatales destinadas al trabajo con jóvenes, en el sentido de poca claridad con respecto a la especificidad de cada una, cada nivel y cómo proceder. En simultáneo, advierte la ampliación de la oferta institucional para el abordaje de la problemática en convenio con la Secretaría de Adicciones.

Sin embargo, no lograría consolidarse tal articulación, lo cual conduciría a que el mismo sistema “los vuelva a absorber o los pierda en el camino [a los y las jóvenes]”.

Por otro lado, la mayoría de los familiares, referentes o mismos jóvenes tienen vinculación con actividades informales y precarizadas, razón por la que se han visto fuertemente afectadas sus posibilidades de generar ingresos económicos. Si bien hay quienes han accedido al Ingreso Familiar de Emergencia (IFE), este no logra cubrir las necesidades. De allí que hayan tenido que recurrir a alguna estrategia que asegure el ingreso económico.

La tercera institución de salud, “El Pasaje”, reorganizó sus actividades a partir del ASPO. Durante los primeros meses, advirtieron limitaciones relativas al acceso a conectividad y dispositivos tecnológicos, también referidas a la justicia por la suspensión de procesos judicializados y a actividades laborales y de búsqueda laboral. Esto obstaculizó la continuidad de los procesos educativos y socio-terapéuticos de una serie de usuarios y usuarias. De allí que, a través de la difusión por redes sociales (*WhatsApp, Instagram, Facebook*), solicitaran a la comunidad que colaborara aportando dispositivos móviles para entregar a usuarios y usuarias para, de ese modo, sortear estas limitaciones. La trabajadora social destacó que la emergencia de la pandemia también expuso desigualdades relativas a la accesibilidad a vivienda, conectividad e ingresos económicos. Como problemática principal que la institución ha venido enfrentando, resaltó la situación de calle en la que se encuentran algunos usuarios y usuarias.

“Están con consumo, en la calle, a donde deberían ir es al IPAD3, pero por burocracia no los pueden recibir; entonces, ahí salta la brecha entre los de 18-25 años sin proyectos de vida ni instituciones que los contengan. El Estado debería hacerlo. Como institución, tampoco contamos con los recursos necesarios. Tenemos los alimentos del movimiento [popular al que pertenece la institución] y las becas de SEDRONAR, pero nada de la Muni o de la provincia. Sí tenemos un diálogo fluido con la Dirección de Salud Mental de y también estamos en la Mesa Territorial de Adicciones” (Ailín).

Como se aprecia al final del relato, las organizaciones sociales actúan en el marco de las posibilidades de la articulación con otras instituciones, programas y políticas públicas. En su discurso, profesionales y operadores indican que a partir de la pandemia se produjo una desarticulación, poca conexión y sinergia

3 Instituto Provincial de Alcoholismo y Drogadicción. Ministerio de Salud. Gobierno de la Provincia de Córdoba.

en sus acciones, incluso con los niveles de mayor complejidad del sistema de salud. Por un lado, señalan la difícil relación con la SENAF que desde el año pasado ha rescindido contrato con otras instituciones, lo cual ha implicado el cese de actividades territoriales y la desprotección para muchas situaciones de vulnerabilidad de la niñez, adolescencia y juventud. Por el otro, apuntan las tensiones con la Secretaría de Adicciones a la que pertenecen por la especificidad de los Programas Territoriales y la condición de contratación precarizada de sus profesionales. También se mencionan desarticulaciones desde el inicio del ASPO con unidades sanitarias como el Centro de Día del Hospital San Roque o el Hospital Neuropsiquiátrico, que no reciben a jóvenes que requieren atención. Incluso, el acceso a medicación psiquiátrica se encuentra muy obstaculizado.

Más adelante, analizaremos cómo esta desarticulación condiciona la generación de estrategias y adecuaciones por parte de estas instituciones, en sus prácticas profesionales y militantes, para hacer frente a la emergencia socio-sanitaria.

Estrategias y reinversiones personales e institucionales para hacer frente a la medida de ASPO

Hacer escuela en pandemia: de la improvisación obligada a la hospitalidad

La pandemia irrumpió en las escuelas provocando un escenario de incertidumbre: la ausencia de indicaciones respecto a cómo afrontar el contexto hizo tambalear las estructuras que sostenían la cotidianeidad. El espacio escolar debió cerrarse, haciendo emerger interrogantes acerca de cómo construir una “nueva escuela”. Al respecto, las y los referentes venían desarrollando su tarea en un contexto en permanente cambio, que los convertía en “improvisadores obligados” de herramientas (Tenti Fanfani, 2010). En sus testimonios acerca del impacto del ASPO, aluden a grandes procesos de reinversión, reconfiguración y aprendizaje que fueron ensayándose *ad hoc* y de forma conjunta.

La mayoría de las estrategias implementadas procuraban el sostenimiento de las actividades y del contacto con el estudiantado, apostando especialmente a sobrellevar las dificultades de conectividad. Sin embargo, con el correr de los días, esas estrategias eran interpeladas por demandas estudiantiles y disposiciones docentes, debiendo revisarse:

“En un comienzo no se pensó que esto iba a durar tanto entonces dijimos: ‘vamos a armar grupos generales’ [...] Después vimos que eso no daba tanto resultado, porque no había un seguimiento de los chicos. Entonces cada curso armó su grupo particular [...] y nosotras, las coordinadoras, estamos en todos los grupos” (Romina).

“Hemos intentado ir acordando, así como regulamos la intervención en los grupos [de whatsapp por curso], regular en el sentido de que no todos mandemos actividades todas las semanas. Entonces, yo voy haciendo como coordinadora un acompañamiento a los grupos y a las familias, trabajando cómo están los chicos, a ver qué está pasando. Me voy comunicando con los profes, entonces los profes van diciendo ‘¿te parece que hoy suba esta actividad?’. Bueno vamos intentando ver cómo, con qué frecuencia, con qué continuidad” (Carolina).

El proceso de reinención de los modos de trabajo incluyó estrategias individuales e institucionales que requirieron de un trabajo conjunto de coordinación entre docentes, familias y estudiantes, liderado especialmente por coordinadoras y la gestión directiva. A su vez, supuso revisión y evaluación constantes, acompañadas de una flexibilidad para reinventar las estrategias en virtud del seguimiento de los procesos estudiantiles: desde pizarras improvisadas en las ventanas hogareñas y videos tutoriales, hasta llamadas telefónicas y visitas domiciliarias para entregar material impreso a quienes no tenían conectividad. Iniciativas que en todos los casos implicaban el sostenimiento de un vínculo ya personalizado con anterioridad a la pandemia, priorizando el seguimiento de las experiencias y vivencias juveniles. Todo esto, como señalaba Carolina, sin otro fin que el de *hacer escuela*:

“Me parece que hubo como una claridad que se fue construyendo en el sentido de que es importante seguir sosteniendo esta mirada, este diálogo, que converse, que sepa cómo están, qué necesitamos. Si no se animan en el espacio grupal, por privado. No dejar de mantener el contacto con nuestros estudiantes para saber cómo están [...] si un día en el grupo lo que circula no es el PDF de historia sino cómo están, o que nos manden una receta de, o que nos manden una foto de lo que están haciendo o que nos cuenten algo, es decir, están habilitados los grupos para que ingresen cuestiones que también pueden ser recuperadas como situaciones de aprendizaje” (Carolina).

A esta altura queda claro que la desconexión digital constituyó uno de los problemas más notorios. Sin embargo, la flexibilidad de los colectivos docentes permitió construir nuevas estrategias contemplativas de la heterogeneidad de condiciones en las que el estudiantado debía hacer frente a la cursada. Así, utilizar herramientas accesibles para la diversidad de dispositivos y pensar alternativas

no digitales, fueron algunas de las estrategias para garantizar la continuidad de las escolaridades. Tal como fue señalado en otro trabajo respecto de los circuitos escolares de sectores populares (Pereyra, 2020), en los contextos estudiados la alternativa digital más accesible eran los grupos de *Whatsapp*. Sin embargo, ello entraba en conflicto con lo que una serie de integrantes del cuerpo de educadores consideraba una exposición de datos personales:

“Fue un pedido [que hicimos] que todos los docentes participaran a través de Whatsapp, porque creíamos que era el único medio que los chicos tenían a mano. Entonces bueno, hubo reticencia del docente: ‘Yo no quiero exponer mi número particular’, ‘no, no quiero ...’, hasta que se fueron sumando, de a poquito. [...] después de los 30, 40 días algunos [me decían:] ‘Armáme el grupo de Whatsapp, ya me animé’” (Estela).

Algo que antes del ASPO identificábamos como iniciativas personales y marginales, como dar acceso al número telefónico (Paulín et. al., 2020), comenzó a tornarse una condición para el trabajo, no sin suscitar dudas y deliberaciones en torno a su pertinencia. En este contexto, incluso quienes inicialmente pretendieron sostener modos de trabajo tradicionales vieron amenazado su lugar institucional debiendo operar fuera de cálculo (Galli, 2019). Adecuarse a los requerimientos de un escenario educativo de precariedad digital, para gran parte del colectivo educador implicó asumir un posicionamiento hospitalario, familiarizándose con herramientas otrora inimaginadas para ponerse a disposición de las y los jóvenes.

Reinvenciones de los dispositivos de atención y acompañamiento a los consumos problemáticos en pandemia

Las organizaciones que abordan los consumos problemáticos generaron readecuaciones del trabajo en territorio. Cuando el ASPO fue decretado, implementaron medidas que buscaban dar continuidad a los tratamientos a través de videollamadas o llamadas telefónicas. Si bien se ha intentado sostener los procesos psicoterapéuticos de manera virtual, una primera recurrencia significativa son las dificultades para acceder a la conectividad, disponer de dispositivos móviles y contar con alfabetización digital necesaria para utilizarlos.

Ante este gran obstáculo, las instituciones ensayaron distintas modalidades de vinculación. En ese sentido, se intensificaron las estrategias de personalización, como el envío de actividades a sus celulares por parte de talleristas musicales, encuentros individuales a través de redes sociales o mayor flexibilización horaria

para quienes presentaban escasas posibilidades de comunicación telefónica. Puntualmente, “El Pasaje” garantizó la entrega de módulos alimentarios y productos de limpieza, además de asesoramiento legal y de acceso a políticas sociales estatales (PROGRESAR, IFE, Bono UTEP, POTENCIAR).

“Y ahora es muchas veces acercarse a la casa, ir a verlos. Ellos demandan que nos juntemos a tocar música [...] se está pensando en algunos encuentros individuales, aunque sea con dos, ahí como adaptándonos nosotros también a la nueva realidad de ellos y en la que estamos todos. Yo creo que esta pandemia nos ha alejado bastante de los chicos, con muchos hemos perdido el contacto, con las instituciones que articulábamos también, están como distanciados, y creo que más que nunca los chicos están alejados de las instituciones” (Rocío).

“Cuando Pepito me manda un mensaje, yo lo llamo, ¿me entendés? A la hora que sea, o por más que esté haciendo cosas del otro laburo, lo que sea y, bueno, pasa eso ¿me entendés? Es la posibilidad, lo que nos une” (Casandra).

A la par de las nuevas disposiciones sanitarias, las instituciones han retomado progresivamente sus actividades presenciales. Así, desde el equipo territorial estatal y previa autorización correspondiente, organizaron recorridos barriales según los protocolos de prevención. “El Pasaje” llevó a cabo visitas domiciliarias a cada joven, invitando a participar en el reacondicionamiento del espacio físico y retornó a sus actividades presenciales, mediante la rotación de profesionales y operadores. De esta manera, se dispuso un día para realizar talleres y otro para el trabajo en convivencia. “El Caracol” también reanudó los encuentros debido a las dificultades para trabajar virtualmente sin conocer a los y las jóvenes. En una entrevista previa a este retorno, la coordinadora expresaba su anhelo de regresar a la institución por los efectos que produce la presencialidad en el encuentro cara a cara:

“Es mi primera vez, he empezado así, terapia virtual, con gente que ingresó ahora durante la cuarentena y que no le conozco la cara, que para mí es rarísimo porque ¿qué pasa con todo esto que estábamos hablando antes! Ese plus que uno le pone al encuentro, como muy raro. Son tres personas que están en esa situación y que, además, prefieren hacer llamada y no videollamada, entonces ni siquiera le puedo poner una cara, ¿viste? (...) quiero volver para poder verles la cara, ¿entendés? Yo quiero ver la cara que hacen cuando yo le digo cosas y qué cara están haciendo cuando me están contando lo que me están contando” (Casandra).

Estas organizaciones inscriben sus intervenciones en un contexto signado por una profunda crisis tanto en el contenido como en la dinámica político-administrativa de las políticas sociales, siendo los años '90 el inicio de su agravamiento. Según señalan Repetto y Andrenacci (2006), estas transformaciones responden a tres procesos: la *desestatización*, la *descentralización* y la *focalización*. El primero consistió en una transferencia de las responsabilidades del Estado al sector privado y conllevó la asistencialización de la política social. Sin embargo, es posible encontrar propuestas que, aunque intermitentes, buscaron morigerar las consecuencias de los procesos “desinstitucionalizadores” (Kessler & Merklen, 2013) a través del diseño de políticas centradas en la restitución de derechos. En ese sentido, aquí nos interesa atender a las implicancias que la progresiva *desestatización de las intervenciones* representa para las propias instituciones.

Entendemos que estas formas de construir políticas públicas en salud produce más fragmentación y desarticulación interinstitucional (Cantarelli, 2005), cuestiones que agravan el abordaje integral de una temática tan compleja como los consumos problemáticos en jóvenes de sectores populares.

En el caso del “El Caracol” presenta más capacidad y efectividad en la adaptación de los abordajes en pandemia, ya que se trata de una organización con mayor trayectoria y consolidación que las demás. “El Pasaje”, por su parte, atravesó un proceso de refundación institucional en el que no se resolvió claramente la tensión entre el desafío de la participación militante y el abordaje profesional de los problemas de salud juvenil, aunque ha realizado ingentes esfuerzos por re-adequar sus estrategias. Por otra parte, al igual que muchos otros, el programa territorial estatal se encuentra atravesado por un proceso de desarticulación sectorial e intersectorial, producto de la casi inexistente tradición de políticas integrales y en el marco de una fuerte precarización de las condiciones laborales de los recursos humanos de salud en la provincia de Córdoba.

“Porque vos imagináte que nosotros vamos una vez por semana o dos veces por semana al barrio y podemos completar una mirada de una escucha, digamos, telefónica, poder dar... Pero, no, eso no sucede. Estamos como muy lejos de los otros niveles de atención que por ahí son necesarios. Eso también, hemos quedado desarticulados, o sea el Estado ha quedado desarticulado entre sí, digamos, también” (Samuel).

Tal como venimos desarrollando, estos cambios afectan la praxis y condiciones laborales de los y las referentes, en tanto que la emergencia de la pandemia ha obstaculizado aún más el panorama. Como veremos más adelante, hay

una recurrencia en los relatos de las vivencias de frustración ante la incertidumbre de ir resolviendo el día a día, debido a la interrupción de la presencialidad por el aislamiento preventivo y por la discontinuidad temporal. Esto desorganiza la experiencia de trabajo y el sentido de la tarea como agentes de salud.

No obstante, a principios de este siglo algunos análisis sostenían que las instituciones no estallaron ni están estalladas, sino que “son estalladas” (Fernández, 2003). Es decir que, aunque estalladas, funcionan de un modo muy singular sobre un trasfondo de vaciamiento de sentido que ha ido operando más allá del esfuerzo cotidiano de los actores institucionales y de las severas limitaciones que enfrentan. Así, este análisis nos permite identificar un conjunto de reinventaciones de las prácticas que los referentes venían realizando antes de la pandemia.

Una de estas reinventaciones la constituyen los cambios en las condiciones de habitabilidad de las instituciones que intentan generar los referentes de jóvenes, una preocupación recurrente puesto que entienden que las lógicas de atención sanitaria de los consumos problemáticos están centradas en modelos hegemónicos y, desde ahí, construyen dispositivos moralizantes y expulsivos hacia las juventudes. En esa línea, en el discurso de profesionales y operadores se advierte la posibilidad de considerar a los jóvenes como algo distinto y no sólo extensión de la propia institución, lo cual permite adaptar permanentemente las prácticas de acuerdo a estas personas jóvenes (Arias & Di Leo, 2020). Considerarles diferentes es condición para desplegar procesos de ternura, de lo contrario, la adecuación y personalización de los vínculos con los y las jóvenes no podría problematizarse (Ulloa, 2012).

Por otro lado, en el marco de las reinventaciones previas y durante la pandemia, cabe destacar que las organizaciones realizaron un trabajo de difusión y comunicación de sus actividades a través de las redes sociales (como *Facebook* e *Instagram*). Con la publicación periódica de historias, videos o fotos en sus perfiles, y mediante un estilo comunicativo propio de las redes, estas instituciones buscan dar visibilidad y ampliar la llegada de su trabajo con jóvenes. También, dan cuenta de su posicionamiento frente a diferentes acontecimientos, que generan en ellas actitudes de denuncia, apoyo, reivindicación y solidaridad, entre otras. Así, advertimos el peso que reviste el uso de las redes sociales para las organizaciones y consideramos que *estar en las redes*, les ha permitido sobrellevar y romper los límites (y limitaciones) impuestos por este tiempo de aislamiento.

Procesos de malestar subjetivo en la promoción del acceso a derechos

Sostener la accesibilidad y continuidad educativa en contexto de pandemia. Malestares e impotencias en equipos educadores

El surgimiento de la pandemia en el mundo ha tenido y tiene efectos disruptivos en las dinámicas sociales e institucionales en general, e impactos emocionales en la vida cotidiana de los sujetos en particular. A pesar de garantizar el acceso a un derecho básico reconocido por el marco legal vigente (Ley Nacional de Educación, 2006) y de sus efectos simbólicos en las experiencias biográficas infanto-juveniles, la educación no fue incluida entre los servicios y actividades esenciales (DNU 297/20). No obstante, trabajadores de la educación de todos los niveles educativos se vieron arrojados a realizar un pasaje abrupto -sin escalas ni condiciones adecuadas pero con exigencia de efectivización-, de las prácticas presenciales a la nueva e incierta situación de educación virtual (Dussel, Ferrante & Pulfer, 2020). En este contexto, las y los educadoras/es se vieron en la obligación de realizar sus tareas en el cruce de dos nuevos territorios, el de la virtualidad (Terigi, 2020) y el hogareño, estando desigualmente munidos de recursos materiales o pedagógicos en lo primero y vivenciando tensiones por conjugar espacios y tiempos laborales, familiares y personales, en el segundo.

El análisis de las entrevistas a referentes educadores devela malestares ligados a dos grandes dimensiones: las exigencias de continuidad educativa con sobredemanda de tareas y menores provisiones de recursos⁴ y la interrupción de los encuentros cara a cara, elemento clave del sostenimiento de las trayectorias y prácticas escolares en el nivel secundario.

Dar continuidad a las prácticas y vínculos pedagógicos requirió de esfuerzos adicionales por parte de los equipos educadores. Las vivencias de malestar son un derivado lógico, en este escenario, de la sobrecarga laboral y doméstica (que afecta especialmente a las mujeres dentro de un sector altamente feminizado) para el trabajo en virtualidad, sin haber tenido tiempo para el diseño previo de estrategias ni capacitaciones, ni contar con condiciones adecuadas de conectividad y con demandas ministeriales poco claras, contradictorias o descontextualizadas. Aún en las entrevistas en que los malestares no cobran centralidad ni son referidos

4 Según un informe reciente (Narodowski, Volman y Braga, 2020) directivos y docentes declaran trabajar más tiempo que antes durante la pandemia. El 21% no tiene acceso a Internet y una mayoría sostiene la enseñanza remota con sus propios dispositivos, solventando con su salario los gastos de conectividad.

como tales, se narran vivencias que denotan cierta desorganización general al inicio de la cuarentena acompañada de síntomas físicos y psíquicos como agotamiento, cansancio, problemas para conciliar el sueño, dificultad para organizar el trabajo o generar rutinas y, en algunos casos, ansiedad por no poder cumplir con todas las exigencias. Revelan un exceso de lo prescripto para sus cargos y dedicaciones docentes: tener plena disponibilidad, *el teléfono que explota* de llamadas y mensajes a toda hora.

Otras referentes relatan constantes tensiones derivadas de las lógicas de productividad y cuantificación con que se evalúa el quehacer docente. Para los PIT, las exigencias se orientaron a readecuar en papeles el trabajo docente y escolar al tiempo que *seguir haciendo escuela* de la misma forma que en la presencialidad, sin reconocer las desigualdades reales al interior de las poblaciones estudiantiles ni las dificultades concretas para el trabajo en este contexto (como la modalidad pluricurso, entre otras). Asimismo, los ajustes a las condiciones salariales docentes producidos en Córdoba en los últimos meses agravaron la condición previa de trabajadores/as precarizados/as, al ser el PIT un programa con designaciones a término, lo que dificulta aún más el sostenimiento de lazos de contención a sus estudiantes en este contexto.

El retiro o disminución de programas estatales que sostenían las escolaridades juveniles (Plan Primer Paso, transporte, PAICOR) y la no provisión de recursos claves para garantizar la continuidad educativa, también añade sensaciones de impotencia a la labor docente:

“Las realidades económicas de muchas familias en este contexto son muy, muy graves. (...) las pocas (...) políticas públicas o programas que, bueno, que permitían... Nada, fueron desmanteladas. Entonces, digamos, a medida que pasa el tiempo nosotros creemos que es más difícil sostener una posibilidad de seguir de este modo (...) se va complejizando la situación del contexto y del escenario que no contribuye a lo poco que conseguimos tampoco (...) Y si en el medio de esto te van a quitar raciones de PAICOR, bueno, digamos, es como... [gesto de demasiado]” (Carolina).

Algunas situaciones críticas que vivencian las poblaciones juveniles (violencia de género, entre otras) y que requieren la activación de redes interinstitucionales y el acompañamiento de educadores para el acceso a instituciones que brindan abordajes específicos (como el Polo de la Mujer), encontró numerosos obstáculos de viabilización en este contexto, por las mencionadas restricciones para circular por la ciudad y el paro de transporte en los primeros meses del ASPO, lo que

también genera sensaciones de impotencia docente.

La disrupción de la copresencialidad en las prácticas escolares produjo otro de los grandes malestares que recorren las entrevistas a referentes educativos. Una preocupación recurrente, expresada como incertidumbre cotidiana que a veces genera *desesperación*, es el no lograr establecer comunicación con la totalidad de la población estudiantil en pos del seguimiento pedagógico (sondear la receptividad y desarrollo de las tareas requeridas en las asignaturas) y, especialmente, desconocer las vivencias juveniles en el contexto de pandemia (*saber cómo están*), así como no poder establecer vínculos basados en la afectividad y confianza que redunden en un sostenimiento de la escolaridad en el escenario actual y pos-pandémico.

Otros referentes identifican como vivencia juvenil común, compartida por el propio colectivo educador, el extrañar los encuentros cara a cara, el anhelo de reencontrarse o conocer a sus compañeros y docentes, así como la necesidad de volver a la escuela y habitar sus espacios. Expresiones que denotan vivencias de malestar pero que constituyen, al mismo tiempo, deseos que sostienen una proyección respecto del escenario educativo post-pandémico:

“Están diciendo: ‘nosotros queremos volver a la escuela, los queremos ver, los extrañamos, extrañamos a nuestros compañeros’. O sea hay una insistencia en la vuelta a la escuela, muy fuerte, para lo que sea, para la sociabilidad, para... pero muy fuerte y eso sí es como una constante. Es decir, no solo de los chicos sino nuestra, o sea hay intercambios todo el tiempo de los extrañamos. O sea los profes, hay un trabajo muy intenso, muy cariñoso, de mucha circulación de afecto en esos grupos [...] Y los profes también poniéndose en un lugar donde pueden mostrar que nosotros también como adultos estamos atravesados por estados de ánimo, por dificultades [...] Circula todo el tiempo lo que vamos a hacer cuando volvamos y eso está re bueno, porque quieren volver digamos. Entonces aprovechamos eso también para pensar qué vamos a hacer cuando nos encontremos” (Carolina).

Un efecto no buscado pero favorecido por las condiciones y exigencias de trabajo en este contexto es, quizás, un nuevo agenciamiento del trabajo docente en clave de colectividad. Como analizamos en el apartado anterior, la incertidumbre, el desconocimiento y el requerimiento de materializar la continuidad de sus tareas y el sostenimiento de vínculos pedagógicos con el estudiantado, dio lugar a una maquinaria de reinención del trabajo escolar: la necesidad de producir acuerdos y pensar estrategias como equipos educadores en pos de priorizar el sostenimiento de las escolaridades en contextos de desigualdades agudizadas. Al indagar de forma

específica por posibles malestares vivenciados en este contexto y modalidad de trabajo, lo colectivo aparece, con insistencia inusitada, como locus narrativo desde el cual referentes educativos comparten tanto dificultades y malestares como aciertos estratégicos de las prácticas educativas desplegadas: “Es como remarla en dulce de leche todo el tiempo, o poner acelerador y freno de mano juntos”.

Malestares e incertidumbres en las organizaciones de salud

Dentro del grupo de referentes de las tres organizaciones que trabajan con jóvenes en situación de consumo problemático, la vivencia de la incertidumbre atraviesa sus relatos de forma significativa. Sobre todo al comienzo de las medidas de ASPO, se dieron idas y vueltas, marchas y contramarchas en las instrucciones que recibían sobre qué hacer para continuar con sus actividades:

“Hemos organizado espacios de talleres, por ejemplo, con los chicos... También hay muchos contrasentidos de parte de las instituciones centrales. Por ahí te dicen ‘volvamos al barrio, tenemos que empezar a salir’; y, por ahí te dicen ‘no, no salgan porque...’, seguramente le bajan algún mandato de arriba, digamos. Y ya no se puede salir y casi que no podés hacer nada. Tampoco podés salir del Centro de Salud y cuidado porque... y porque encima vos tenés la culpa, si te llega a pasar algo, vos tenés la culpa. Es como frustrante la situación” (Samuel).

El sentimiento de frustración surge ante la pérdida de continuidad del vínculo con los y las jóvenes y la dificultad de concretar cada una de las actividades, que vuelven a planificarse y no concretarse, mientras los días siguen pasando.

“Frustrante. Iba a usar la misma palabra. Es frustrante en eso, esto de no poder llegar, digamos, tener que hacer todo el día a día también. A mí, por lo menos, me cuesta porque siempre tratamos de tener continuidad y siempre hacemos mucho énfasis en eso, en el encontrarnos con el otro, y en ese encuentro algo pasa, sucede, podemos, bueno, estemos, ¿no? Y no poder contar con eso es frustrante” (Rocío).

A las vivencias de incertidumbre y frustración se añaden las preocupaciones por las vicisitudes de las situaciones de desprotección juvenil. Esto se debe tanto a los riesgos que representa para este grupo de jóvenes circular y trasladarse hacia la institución, pudiendo enfrentarse a hostigamientos y detenciones policiales, como a los posibles contagios de Covid-19 al propiciar algunos encuentros para sostener los vínculos de trabajo en salud. Similares sentires son descritos por la

coordinadora de “El Caracol”, quien a lo largo de la entrevista manifiesta mucha preocupación y malestar por las consecuencias que generan los cambios en los diseños de las políticas públicas. Por un lado, vulneraría la accesibilidad al derecho de los y las jóvenes a recibir un tratamiento para su salud, y por el otro, tal modificación provoca una discontinuidad en los procesos de trabajo territorial que las organizaciones conveniadas venían realizando. Si bien ella expresa un fuerte interés en seguir sosteniendo ese trabajo, también reconoce el desgaste que origina el desfinanciamiento de las intervenciones del cuerpo de profesionales, operadores y militantes.

Comenta que tanto ella como los y las jóvenes sienten cierta nostalgia y deseo de regresar a las actividades en la institución pero, al mismo tiempo, reconoce que en el caso de que eso suceda, no será en igual condiciones pre-pandemia. Por esta razón ya están trabajando con los y las jóvenes ese re-encuentro presencial.

“Bueno, yo, con todos estos chicos que te estoy diciendo, tengo unas ganas de pegarle un abrazo cuando yo los vea de vuelta, que no sé cómo voy a hacer para aguantarme porque yo tengo que dar el ejemplo, ¿me entendés?. Yo tengo que dar el ejemplo de las medidas de cuidado. Pero más allá de que sea diferente, y que seguramente haya dificultad, me preocupa muchísimo, en esa flexibilización, que la vida siga siendo así como regulada, la circulación, más aún de lo que era antes regulada por la policía. O sea yo, hoy por hoy, prefiero seguir haciendo videollamada y no que tengan que salir con un permiso para la policía” (Casandra).

Clara y Ailín, profesionales de “El Pasaje, señalaron que la pandemia implicó un gran parate en el proceso de trabajo que habían comenzado a fortalecer al inicio del año. Manifiestan disfrute por lo que hacen a la par de mucho agotamiento, cansancio entremezclado con un poco de impaciencia en la realización de sus trabajos. Sin embargo, estos malestares no se relacionan directamente con el trabajo con jóvenes, sino más bien con las dificultades en la coordinación de actividades con el resto del equipo.

“Me gusta el laburo pero cuesta el equipo, siempre son las mismas las que se mueven. Hay colgades, hay operadores que ni han aparecido en las reuniones. Igual, están más con los pibes. (...) O arrancan súper tarde las reuniones, no hay quien guíe las reuniones” (Clara).

“Bien, cansada, estresada, algo me apasiona. Es interesante. (...) Consulto todo el tiempo con el equipo, entonces, eso enlentece el proceso. Va teniendo sus pros y sus contras, y se va construyendo. Digo, eso está bueno y a la vez, por momentos, quiero tener un jefe que me diga qué tengo que hacer y chau. Y, después, lo artesanal que

se vuelven las estrategias de intervención. Eso también. Con un pibe te funcionó esto porque compartían dos o tres condiciones, pero con el siguiente eso no funciona. Y te tenés que volver a repensar en ese sentido. Entonces, eso por ahí lo hace más interesante, digamos. Todo el tiempo estás como ahí, repensándote. A veces, yo ahí estoy en crisis (te soy sincera) y quiero mandar todo a la mierda. Y, a la vez, hay algo que me apasiona de este laburo y, por eso, lo sigo sosteniendo” (Ailín).

Por otro lado, advierten sobre las situaciones dilemáticas y contradictorias que deben enfrentar, en cuanto a la distancia entre lo que se espera de una intervención y las condiciones reales para que la misma tenga lugar:

“Pero, a la vez, esas intervenciones están bien enmarcadas en lo que nos pide SEDRONAR. Entonces, ahí se vuelve como eso ‘yo creo que como T.S no está tan bueno, que podemos más’. Pero desde el dispositivo se puede esto, en el equipo no se da la discusión más amplia (...) Y que no contamos con todos los recursos para todo, digo. Situación de calle, es super interesante pero después se te corta el proceso y ahí decís ‘debería haber una institución para que trabajemos en red’. No nos borremos nosotros, pero que sea fluido que yo llamo al equipo ‘che, fulanito está haciendo tal cosa, hoy viene acá’ y lo abordás más integralmente” (Ailín).

No obstante, una serie de referentes profesionales resaltan la vivencia de gratificación personal cuando se renueva el encuentro con los y las jóvenes, sentir que uno está ahí y que ellos cuentan con eso, incluso en estas circunstancias tan difíciles que están atravesando:

“Para mí es gratificante cuando uno habilita un espacio de enunciación y un pibe puede contar la experiencia de su historia. Me parece que eso es edificante para el pibe, edificante. O sea, uno trabaja ahí como un capítulo que no es siempre el del pibe que sale a robar y sale... eso es importantísimo para mí. Ciertamente, yo siento gratificación cuando un pibe hace una canción y puede cantarla delante de su gente, delante del barrio, y aparece en otro lugar (...) ciertamente cuando uno puede abrir un espacio para que un pibe cuente su historia y le encuentre ahí un sentido a su vida desde ese lugar, y encuentre otro espacio, y se relacione desde otro lugar, y haga intercambios con los demás desde ese lugar, siento gratificación” (Samuel).

Es importante destacar que emergieron prácticas de cuidado al interior de los equipos para sostener el trabajo en forma colectiva, a la vez que constituirse en un espacio de grupalidad que apuntale las propias subjetividades de los y

las referentes juveniles expuestas a fuertes incertidumbres, desarticulaciones interinstitucionales y temores sobre la propia salud frente a la pandemia. Estos dos últimos aspectos, la articulación intra e interinstitucional o intersectorial en el marco de las políticas públicas y la función de apuntalamiento psíquico que proporciona el equipo como colectivo profesional y/o militante, parecen gravitar en mayor medida en el malestar y la afectación subjetiva de los y las referentes, ante que en el abordaje de las situaciones problemáticas en sí que atraviesan los y las jóvenes con quienes trabajan.

Reflexiones finales

En este capítulo nos propusimos explorar las significaciones de referentes institucionales que trabajan con poblaciones juveniles, en torno a procesos de accesibilidad a derechos en contexto de pandemia. En instituciones educativas y de salud, las personas informantes advierten claros procesos de profundización de las desigualdades previas a partir de las medidas de aislamiento y distanciamiento social. Fundamentalmente, aluden al restringido acceso a infraestructura digital y de comunicación, aspecto que entorpece la continuidad de trayectorias educativas y procesos terapéuticos, conduciendo hacia desvinculaciones o distanciamientos juveniles respecto de las instituciones.

Asimismo, preocupa especialmente a estos y estas agentes el agravamiento de las condiciones de vida de jóvenes y familias. Las escenas que prevalecen en sus testimonios remiten a contextos de progresiva precarización laboral y pronunciada pauperización social durante el transcurso de la crisis socio-sanitaria. En este sentido, las agravadas problemáticas de alimentación repercuten nuevamente sobre el vínculo entre jóvenes e instituciones, en tanto las tareas que emprenden para contribuir a la subsistencia familiar entran en conflicto con los tiempos y exigencias requeridos para su participación escolar.

En los contextos estudiados, hemos identificado una variedad de estrategias y reinversiones personales e institucionales para afrontar las mencionadas problemáticas. En la mayor parte de los casos, estas estrategias implican el despliegue de una amplia capacidad de recursividad por parte de las personas referentes. Tal como desarrollamos previamente, las iniciativas relatadas -apuntaladas en vínculos intergeneracionales fuertemente personalizados- se emprenden desde

posicionamientos de tipo hospitalario, que intentan compensar una condición constantemente referida de precaria presencia estatal en cuanto a la dotación de recursos humanos y condiciones materiales de trabajo. Condición que ya era experimentada con anterioridad a la crisis sanitaria y se profundiza durante la etapa de aislamiento. Asimismo, en varios de los casos, la personalización de los abordajes e intervenciones parece, antes que una reinversión *remedial* por las condiciones de vida y trabajo en ASPO, una estrategia previa y característica de estas instituciones que propician acceso a derechos en poblaciones juveniles vulnerables.

Entendemos que los posicionamientos esgrimidos por quienes identificamos como referentes informan más acerca del contexto en que desempeñan sus labores que de sus labores mismas (García Bastán, et. al. 2020). En este sentido, como rasgo común a instituciones estatales, privadas y comunitarias, observamos que las acciones que consiguen promover accesibilidad a derechos se cimientan en lógicas de deliberación colectiva y asunción conjunta de responsabilidades desde una ética del cuidado. Sin embargo, tal como observamos en el último apartado, la precariedad en que se llevan a cabo estas acciones conduce a que las y los referentes carguen con altas dosis de malestar emocional y desgaste subjetivo. Demandas estatales poco claras o contradictorias en torno a las intervenciones de las instituciones en este contexto, así como la desarticulación y/o desfinanciamiento de algunas políticas y programas agravan dichas repercusiones. Esto se hace especialmente claro en establecimientos escolares, donde observamos que el retiro estatal en la provisión de recursos se acompañó de incrementadas y paradójales exigencias hacia el cuerpo educador por parte de las jerarquías ministeriales.

Frente al preocupante cuadro que esbozamos, entendemos que el deseo que manifiestan las personas entrevistadas de restablecer el contacto con las y los jóvenes, y que también identifican como necesidad propiamente juvenil, alberga una potencia. La revalorización de los encuentros y las praxis cara a cara, sustentadas en afectos manifiestos y actividades compartidas, será un cimiento reparador de las experiencias vitales y laborales vivenciadas en este contexto en el escenario pos-pandémico.

A lo largo del escrito señalamos reiteradamente que la crisis socio-sanitaria profundizó las desigualdades experimentadas por jóvenes de sectores populares. Sin embargo, este reconocimiento no hace que perdamos de vista que las deficiencias en las condiciones de trabajo de agentes promotores de derechos también se vieron pronunciadas. Sabemos que el malestar psicosocial en el trabajo remite a factores socio-técnicos y organizacionales (Neffa & Henry, 2017). Por ello, consideramos que -para pensar la proyección de estas instituciones en un escenario post pandémico-

será importante que las líneas programáticas de la política pública orientada a jóvenes reparen especialmente en las condiciones de trabajo de las personas adultas, encargadas de llevarlas a cabo promoviendo accesibilidad a derechos.

Referencias

- Acevedo, P., Andrada, S., López, E. & Rotondi, E. (2019). Políticas de juventud en tiempos de Cambiemos ¿de la inclusión a la meritocracia?. En M. Nazareno, ., M. S. Segura, & G. Vázquez (Coord.). *Pasaron cosas. Política y políticas públicas en el gobierno de Cambiemos*, (pp. 335-357). Argentina, Córdoba: Brujas .
- Arce Castello, V., Arias, L. & y D'Aloisio, F. (2020). Prácticas docentes y derechos juveniles. El sostenimiento de las trayectorias escolares en un PIT cordobés. Trabajo presentado en IV Congreso Internacional de Psicología y VII Congreso Nacional de Psicología "Ciencia y Profesión", Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Argentina, Córdoba.
- Arias, A. J. & Di Leo, P. F. (2020). Complejidades, responsabilidades e invenciones: construcciones de subjetividades y de derechos en el encuentro entre instituciones y jóvenes de sectores populares. *Cuadernos de Trabajo Social*, 33(1), 2020, 53-64.
- Arias, A. J. & Sierra, N. (2018). Construcción de accesibilidad e instituciones. En A. Clemente (Dir.), *La accesibilidad como problema de las políticas sociales. Un universo de encuentros y desvinculaciones*, pp.105-115. Argentina, Buenos Aires: Espacio Editorial
- Assusa, G. (2020). *Jóvenes vulnerados e invisibilizados. Desigualdad y juventud en la Argentina de los últimos 15 años*. Argentina, Córdoba: Universidad nacional de Córdoba.
- Cantarelli, M. (2005). *Fragmentación y construcción política: de la demanda a la responsabilidad*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://cosechador.siu.edu.ar/bdu3/Record/BNMBDIG--000199956>
- Clemente, A. (2018). *La accesibilidad como problema de las políticas sociales*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Comes, Y., Solitario, R., Garbus, P., Mauro, M., Czerniecki, S., Vázquez, A., Sotelo, R. & Stolkiner, A. (2017). El concepto de accesibilidad: la perspectiva relacional entre población y servicios. *Anuario de investigaciones*, 14, 201-209. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139943019>

- D'Aloisio, F. & Echeveste, M. E. (2018). Jóvenes y Tecnologías: desafíos y potencialidades educativas. En Occelli, M., García Romano, L., Valeiras, N. & Quintanilla Gatica, M. (Comp.). *Las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas mediadoras de los procesos educativos. Volumen I: Fundamentos y Reflexiones*, (pp. 51-64). Santiago de Chile: Editorial Bellaterra Ltda.
- Dussel, I., Ferrante, P. & Pulfer, D. (2020.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Argentina, Buenos Aires: Unipe.
- Fernández, A. M. (2003). *Instituciones estalladas*. Argentina, Buenos Aires: Eudeba.
- Galli, G. (2019). Siempre fue mi lugar: derechos y hospitalidad en la escuela secundaria. En Di Leo, P. F. & Arias, A. J. (Dir.), *Jóvenes e instituciones. El derecho a ser en barrios populares*, (pp. 117-131). Argentina, Buenos Aires: Espacio Editorial.
- García Bastán, G., Pinto, M. E., Caparelli, M. F., Carreras, R. & Paulín, H. (2020). Promoción de derechos juveniles: dilemas y posicionamientos de referentes institucionales y comunitarios. Trabajo presentado en IV Congreso Internacional de Psicología y VII Congreso Nacional de Psicología "Ciencia y Profesión", Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Argentina, Córdoba.
- Glaser, B. & Strauss, A. (2020). *The discovery of the grounded theory. Strategies of qualitative research*. Estados Unidos, New York: Aldine.
- Kessler, G. & Merklen, D. (2013). Una introducción cruzando el Atlántico. En Castel, R., Kessler, G., Murard, N., & Merklen, D. *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?*, pp.9-31. Argentina, Buenos Aires: Paidós
- Maglioni, C. (2018). La accesibilidad desde la perspectiva de los sujetos. En A. Clemente (Dir.). *La accesibilidad como problema de las políticas sociales. Un universo de encuentros y desvinculaciones*, (pp.55-76). Argentina, Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2006). Ley Nacional de Educación N° 26.206. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Narodowski, M., Volman, V., & Braga, F. (2020). *Dispositivos y medios de comunicación para mantener el vínculo pedagógico en la cuarentena*. Argentina, Buenos Aires: Observatorio Argentinos por la Educación.
- Neffa, J. C. & Henry, M. L. (2017). ¿Quién cuida a los que cuidan? Los riesgos psicosociales en el trabajo en los establecimientos privados de salud. Argentina, La Plata: UNLP.
- Nóbile, M. (2016). Los egresados de las escuelas de re-ingreso: sobre los soportes mínimos para aprovechar una política de re-inserción educativa. *Espacios en Blanco –Serie indagaciones–*, 26 (26), 2016, 187-210.

- Núñez, P. (2020). Un tiempo escolar fuera de lo común: los jóvenes y sus sentidos sobre la escuela secundaria. En I. Dussel, , P. Ferrante, & D. Pulfer. (Coords.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, (pp. 175-187). Argentina, Buenos Aires: Unipe .
- Paulín, H. L., García Bastán, G., Caparelli, F., & Arce Castello, V. (2020). Jóvenes y acceso a derechos: posicionamientos y apuestas de referentes adultos en barrios populares de Córdoba, Argentina. Trabajo presentado a XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Argentina, Buenos Aires.
- Pereyra, A. (2020). Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente. En I. Dussel, , P. Ferrante, & D. Pulfer.(Coords.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, (pp. 125-136). Argentina, Buenos Aires: Unipe.
- Plaza Schaefer, V. & Morales, S. (2013). Seguridad y democracia: Tensiones de origen. Aportes al análisis de la política de seguridad en la provincia de Córdoba. *ESTUDIOS*, 29, 111-131. Recuperado de <http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/restudios/article/view/5342>
- Poder Ejecutivo Nacional (2020). DNU 297/20: Aislamiento Social Preventivo Obligatorio. Recuperado de <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320#>
- Repetto, F. & Andrenacci, L. (2006). Ciudadanía y capacidad estatal: dilemas presentes en la reconstrucción de la política social argentina. En L. Andrenacci (Comp.). *Problemas de política social en la Argentina contemporánea*, (pp.547-590). Argentina, Buenos Aires: UNGS-Editorial Prometeo, .
- Saraví, G. & Serrano Santos, M. L. (2020). Jóvenes y territorio: dimensiones espaciales de vulnerabilidad en la transición a la adultez. En A. Aguilar, & I. Escamilla, I (Coord.). *Expresiones de la segregación residencial y de la pobreza en contextos urbanos y metropolitanos*, (pp. 21-41). México: Maporrúa.
- Tenti Fanfani, E. (2010). Particularidades del oficio de enseñar. *El Monitor de la Educación*, 25, 30-34.
- Terigi, F. (2020). Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido. En I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer, (Coords.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, (pp. 243-250). Argentina, Buenos Aires: Unipe.
- Ulloa, F. & Octavio, N. (2012). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Argentina, Buenos Aires: Libros del Zorzal.

- Valdés, E. & Cargnelutti, M. (2014). Periferia y fragmentación urbana residencial: la emergencia de la alteridad. Un análisis de caso. Trabajo presentado en Congreso Pre Alas Estado, sujeto y poder en América Latina: debate en torno de la desigualdad, Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Argentina, El Calafate.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*, (pp. 23-64). Argentina, Buenos Aires: Gedisa.