XV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2023.

Sensaciones y sentimientos implicados en el regreso a la presencialidad. La mirada de jóvenes estudiantes de escuelas secundarias del Área Metropolitana de Buenos Aires.

Verónica Silva y Pablo Nahuel di Napoli.

Cita:

Verónica Silva y Pablo Nahuel di Napoli (2023). *Sensaciones y sentimientos implicados en el regreso a la presencialidad. La mirada de jóvenes estudiantes de escuelas secundarias del Área Metropolitana de Buenos Aires. XV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-025/652



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

RESUMEN PARA LAS XV JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UBA

MESA 86 | Regulaciones de la escuela secundaria y subjetividad en contextos de disputa hegemónica – XV Jornadas de Sociología (uba.ar)

Sensaciones y sentimientos implicados en el regreso a la presencialidad. La mirada de jóvenes estudiantes de escuelas secundarias del Área Metropolitana de Buenos Aires

Dra. Verónica Soledad Silva y Dr. Pablo Nahuel di Napoli

RESUMEN

En esta ponencia nos proponemos analizar las sensaciones y sentimientos que tuvieron lxs estudiantes de escuelas secundarias al volver presencialmente a sus escuelas. Los resultados preliminares que se presentan se basan en un trabajo de campo realizado durante 2022 en seis escuelas secundarias del Área Metropolitana de Buenos Aires. El corpus empírico está compuesto por 12 sociogramas de los 12 cursos de 4to, 5to y/o 6to año (2 por escuela), una encuesta a 243 estudiantes de esos cursos y entrevistas individuales semiestructuradas y grupales a estudiantes y docentes. La pandemia supuso un quiebre del tiempo y el espacio escolar, siendo la sociabilidad juvenil en la escuela uno de los aspectos que mayor impacto sufrió. Si bien, como analizamos en una investigación antecedente, la virtualización forzada de la escolarización fue uno de los mayores desafíos al que se enfrentaron lxs estudiantes de educación secundaria y la escuela uno de los espacios que más extrañaron. El regreso a las clases presenciales generó una serie de sentimientos opuestos, encontrados, contradictorios, ambivalentes: desde alegría, alivio y libertad hasta miedo, incomodidad y ansiedad. La co-presencia de los cuerpos en la escuela trajo sensaciones de rareza (15% de lxs jóvenes dijo sentirse así).

Palabras clave: Escuela secundaria, jóvenes, pandemia, regreso a la presencialidad, sociabilidad

1. Introducción

La pandemia por COVID-19 pasó pero no pasó. Efectivamente sucedió, transcurrió por más de tres años y oficialmente la Organización Mundial de la Salud (OMS) anunció su finalización en mayo de 2023. Sin embargo, sus efectos no desaparecieron y se continuarán expresando durante los próximos años. Consideramos que la pandemia visibilizó aspectos que ya estaban presentes a nivel social y subjetivo, exacerbando las marcas que en nuestras sociedades capitalistas imprimen los modos de subjetivación neoliberal.

Diversas investigaciones vienen dando cuenta de lo disruptivo y traumático que fue atravesar la pandemia para toda la comunidad educativa (estudiantes, docentes, familias y

agentes educativos) en contextos de fuerte desigualdad social (Acosta & Graizer, 2023; Gluz et al., 2022; Iglesias et al., 2022; Meo & Dabenigno, 2021; Prados et al., 2022, Schwal; 2021). El cierre de los edificios escolares clausuró un espacio-tiempo de sociabilidad y socialización juvenil copresencial y trastocó fuertemente el vínculo pedagógico entre estudiantes y docentes (di Napoli et al., 2022; Dussel, 2021). Asimismo, la imposibilidad de salir de los hogares, estar encerrado y quedar distanciado o desconectado de otras personas o ámbitos ocasionó múltiples malestares subjetivos a muchxs jóvenes, quienes estaban en un momento de sus vidas donde comenzaban a experimentar diferentes niveles de autonomía respecto del mundo familiar (Sas & Estrada, 2021, Szapu et al., 2022 Henríquez Ojeda et al., 2023; Romo Morales & Agulhon, 2023, UNICEF, 2022). A esto se suma la incertidumbre sobre el futuro que implicó la pandemia y los diferentes vaivenes de los lineamientos educativos de la continuidad pedagógica (2020) y el regreso a la presencialidad, primero protocolizada en 2021 y finalmente total en 2022 (Alzina et al., 2022).

Para lxs estudiantes la suspensión de las clases presenciales involucró la reconfiguración de las formas de establecer contacto con sus pares, los espacios de pertenencia y las vivencias emotivas. Varias investigaciones mostraron que lo que más extrañaron lxs jóvenes de la escuela fue la sociabilidad intrageneracional (di Napoli et al., 2022; Ministerio de Educación Argentina & UNICEF, 2021; Szapu et al., 2022).

Un informe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2021) realizado en 21 países, analizó específicamente los efectos nocivos en la salud mental que dejó la pandemia en las infancias y adolescencias. Entre sus resultados más relevantes se destaca que uno de cada cinco jóvenes (19%) declaró sentirse a menudo deprimido o tener poco interés en realizar alguna actividad, según una encuesta en el primer semestre de 2021.

En Argentina, la preocupación por los efectos de la pandemia en las poblaciones de jóvenes y adolescentes ha adquirido visibilidad, también de la mano de la preocupación por su salud mental. Una investigación realizada por la Cruz Roja Argentina y la Fundación INECO (2021) buscó conocer algunas de las características más visibles de la realidad emocional y el contexto de escolarización de los adolescentes argentinos en situación de pandemia, los resultados señalan que una de las principales dificultades de lxs adolescentes y jóvenes es la falta de concentración, otro de sus resultados más relevantes da cuenta de que aquellxs adolescentes que no se encontraban escolarizados presentaron significativamente más dificultades socioafectivas que aquellos que realizaron algún tipo de modalidad escolar durante la pandemia. Los resultados de esta investigación visibilizan la importancia de la

institución educativa en tanto ámbito de encuentro con otrxs donde se forjan vínculos devienen en soporte subjetivo (Martuccelli, 2007).

En esta comunicación nos focalizamos en los resultados preliminares de una investigación que tuvo como objetivo conocer las sensaciones y experiencias que el regreso a la escuela generó en estudiantes de AMBA de 6 escuelas secundarias con diferente perfil institucional y socioeconómico de sus estudiantes. Los resultados dan cuenta de una multiplicidad de sensaciones e impresiones ambiguas y contradictorias que atravesaron lxs jóvenes en el regreso a la presencialidad. Desde el bienestar y la alegría por volver; a la tristeza, la rareza, la confusión y el agobio.

Si bien mayoritariamente las primeras impresiones del regreso a la presencialidad se vincularon a sensaciones de bienestar y valoración positiva de los espacios escolares, con el transcurrir de los meses emergieron el cansancio, el agobio y el agotamiento.

Concebimos a las emociones como construcciones históricas sociales y culturales en las que se da una relación dialéctica entre los fenómenos psíquicos y sociales (Elias 2009; Illouz, 2007). En términos de Spinoza (1980) los seres humanos somos el emergente de una concurrencia de causas externas. El afecto es la huella que una causa externa produce en nosotros (Tatian, 2020). Siguiendo a Ahmed (2015) las sensaciones implican siempre un proceso de mediación, a pesar de la impresión inmediata que dejan. Puesto que la manera de sentir está “atada a una historia de lecturas, en el sentido de que el proceso de reconocimiento (de este o aquel sentimiento) está ligado con lo que ya sabemos” (p.55). En tal sentido, las emociones involucran sensaciones, la distinción analítica entre sensación o afecto y emoción implicaría separar de tajo las emociones y las experiencias vividas de ser y tener un cuerpo. Por ello, siguiendo a la autora y la propuesta que retoma de Hume, utilizaremos la idea de impresión “evitar las distinciones analíticas entre sensación corporal, emoción y pensamiento como si pudieran ser "experimentados" como ámbitos diferentes de la "experiencia" humana.” (Ahmed, 2015, p.28). Parafraseando a la autora formarse una impresión conlleva actos perceptivos y cognitivos, pero también depende de la manera en que los objetos dejan una impresión en nosotros.

Siguiendo los planteos de Spinoza (1980) acerca de los afectos como potencias del ser recuperamos la importancia que tuvo para el estudiantado el regreso a la escuela en tanto despertó sensaciones de alegría, felicidad y vitalidad, vinculadas especialmente al encuentro con sus pares.

En la primera parte de este trabajo, describiremos la metodología utilizada, en un segundo momento nos centraremos en las sensaciones vinculadas al regreso a la presencialidad.

2. Metodología

El trabajo de campo fue realizado en seis escuelas secundarias del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) durante el segundo semestre del año 2022 en el marco de dos proyectos de investigación[1]. La selección de las escuelas fue intencional buscando diversificar la muestra en términos cualitativos. Los criterios que se siguieron fueron el tipo de gestión, tipo de escolaridad, tamaño de la escuela y sector social predominante del alumnado que asistía. A continuación, se detallan algunas características de las escuelas:

Tabla 1: Descripción del perfil de las escuelas

Características / escuelas	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4	Escuela 5	Escuela 6	Total
Tipo de gestión	Estatal	Privada (s/sub.)	Estatal	Estatal	Privada (Sub. 50%)	Privada (Sub. 80%)	
Tipo de jornada	Completa	Completa	Simple	Simple	Completa	Simple	
Jurisdicción	CABA	CABA	PBA	CABA	PBA	CABA	
Secciones	12	6	6	33	36	20	
Estudiantes x curso	20	24.5	18.7	24.2	31.1	39.95	
Familiares con N Sup. completo	52%	84%	38%	13%	70%	61%	58%
Nivel Socioeconómico	Medio	Alto	Bajo	Bajo	Medio-Alto	Medio	

Fuente: elaboración propia a partir del trabajo de campo realizado durante 2022

Para la construcción de los datos se realizaron observaciones participantes de diversos espacios escolares, se tomaron notas de campo, se llevaron a cabo entrevistas semi estructuradas a estudiantes, docentes y agentes educativos pertenecientes a los equipos de orientación y directivo, así como grupos focales tanto con estudiantes como docentes. Cabe señalar que en cada escuela se trabajó con dos cursos del ciclo superior, ya sea el último o el anteúltimo año del nivel secundario. A su vez, en cada curso se aplicó una breve

[1] Proyecto PICT 2020-SERIE A-02626 “Convivencia y sociabilidad juvenil en las escuelas secundarias del Área Metropolitana de Buenos Aires. Un análisis de la experiencia escolar a partir de la pandemia”. RESOL-2022-3-APN-DANPIDTYI#ANPIDTYI.
Proyecto PIBAA – CONICET (28720210100599CO) “Escuela secundaria, convivencia y sociabilidad. Un análisis de la reconfiguración de la experiencia escolar de las y los jóvenes del Área Metropolitana de Buenos Aires a partir de la pandemia por coronavirus COVID-19”. RESOL-2022-1930-APN-DIR#CONICET.
Ambos con sede en la Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad de Buenos Aires

encuesta que incluyó un sociograma con el objetivo de conocer particularidades del curso y su entramado grupal, así como también validar el origen social de lxs estudiantes de las escuelas a través del nivel socioeducativo de sus familiares.

El corpus empírico que analizamos en este artículo está compuesto por las encuestas realizadas en los doce cursos que fueron respondidas por 243 estudiantes, 23 grupos focales en los que participaron 131 jóvenes y entrevistas a integrantes del equipo de orientación de dos escuelas (E1 y E6).

Tanto en la encuesta como en el grupo focal les preguntamos cómo se sintieron cuando regresaron a la escuela de forma presencial. En el primer caso se les pidió que completaran la frase “Cuando volvió la presencialidad a la escuela me sentí...”. En el segundo caso la conversación del grupo focal comenzaba pidiéndoles que anoten en un papel (sin mostrarlo) una palabra que represente lo que sintieron cuando regresaron, luego se les pedía que lo muestren y comenten por qué eligieron esa palabra y finalmente les pedíamos a todo el grupo que las agrupen, separen o relacionen en función de los significados que les asignaban.

La estratégia de análisis fue temático-inductiva desde un enfoque interpretativo partiendo del material empírico. En el caso de la encuesta, cuya respuesta a analizar era abierta, se realizaron una serie de agrupamientos y recodificaciones apoyados por el programa de Microsoft Excel. Si bien a lo largo del artículo se cuantifican las respuestas y se realizan lecturas en base a porcentajes, el análisis es netamente cualitativo y no se buscan diferencias significativas dado el N total de la muestra. En el caso de los sociogramas el análisis se hizo a través del programa Atlas.ti.

Para la presentación de los resultados se anonimizaron los nombres tanto de las escuelas como de lxs jóvenes que participaron a los fines de preservar la identidad y confidencialidad de las instituciones y las personas.

3. La vitalidad de volver y el aletargamiento del estar

En la encuesta se les solicitó a lxs estudiantes que completaran la frase “Cuando volvió la presencialidad a la escuela me sentí...”. Se trata de una respuesta abierta que, en primera instancia, codificamos en términos dicotómicos siguiendo la propuesta de Spinoza sobre pasiones alegres y tristes. Cabe destacar que lxs estudiantes también expresaron sensaciones que no pueden encuadrarse en los polos spinocianos por lo que decidimos

cuantificarlos por separado. Entre esas categorías remarcamos la impresión de rareza que sintieron varixs estudiantes al momento de volver a las clases presenciales Tabla 2.

Tabla 2: Tipo de impresiones

Tipo de impresiones	**N**	**% x P**
Alegres	109	44.9%
Tristes	54	22.2%
Raro/a	38	15.6%
Alegres y tristes	26	10.7%
Igual/Normal/Lo mismo	16	6.6%
Ni alegres ni tristes	5	2.1%
Sin clasificar	5	2.1%
Total de estudiantes	243	100.0%

Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas de la encuesta

Las sensaciones agradables refieren a la alegría de volver a estar cuerpo a cuerpo con sus amistades o compañxs ("*Me sentí contento ya que volvía a estar más apegado a mis compañeros*"), poder salir de la casa ("*Bien en cierto sentido por la fatiga de estar en casa mucho tiempo*") recuperar la antigua rutina ("*Contenta, ya que pude retomar mi rutina, ver a mis amigos y profesores*"), volver a tener clases presenciales ("*Muy bien, ya estaba harta de tener que hacer el colegio virtual"*) y dejar una etapa en la cual no la pasaron bien ("*viva otra vez. La pandemia fue una etapa oscura en mi vida, en la que me sentí completamente sola y aislada de mi realidad, por lo que haber vuelto a la presencialidad, fue una gran noticia para mi*"). Todas estas cuestiones las encontramos sintetizadas en el siguiente testimonio de un estudiante de la Escuela 6:

> *"...vivo de vuelta, volví a mi vida cotidiana, porque podía disfrutar más la educación al estar acompañado de mis amigos/compañeros. Además, en cuanto a lo institucional, sin duda la presencialidad es mucho mejor a la hora de aprender, interacción cara a cara, más participación, clases más didáctica*s".

También hubo estudiantes a quiénes el retorno a la presencialidad les resultó inquietante e incluso generó diversos malestares. Algunas de las sensaciones estuvieron asociadas a no conocer a lxs compañerxs, porque se cambiaron de escuela o porque se reconfiguró el curso según una determinada orientación ("*Al principio fue medio incomodo xq no nos conocíamos con el curso*"), a dificultades para integrarse a la burbuja que le había tocado o porque se sentían abrumados con el ritmo y las exigencias del colegio (*"Media perdida y*

confundida con la forma de evaluar") y/o a retomar la rutina escolar ("*Agotada de lo que me costó volver q la rutina pero contenta de ver a mis amigos"*).

Como se puede observar los sentimientos de lxs estudiantes son contrapuestos e, incluso dicha contraposición fue experimentada un 11%, quienes expresaron simultáneamente sensaciones como sentirse "*triste y feliz*". Esto da cuenta de ciertos contrastes e impresiones encontradas que experimentaron al regresar a la escuela, pero también de cómo fueron cambiando a medida que fue transcurriendo el tiempo. A modo de ejemplo, mientras un estudiante decía que se sentía "triste y feliz", otra respondía "bien pero después muy sobrecargada (este año)". Justamente, la tercera impresión más nombrada, fue la de sentirse rarxs (16%). Se trata de una respuesta que da cuenta de cierta dificultad de enunciar una impresión concreta asociada a un nuevo contexto que se tornaba incierto ("*Raro, puesto que fue como volver a empezar en una circunstancia nueva muy intervenida por la pandemia*").

Si bien la mayoría de lxs estudiantes mencionaron sensaciones de bienestar, felicidad y alegría por volver, fue notable cómo estas pasiones alegres, empezaron a desvitalizarse a medida que el año escolar iba avanzando. Vale decir, cómo si a medida que el tiempo volvía a su curso "normal" con las exigencias y demandas propias de la vida pre pandemia, fueran disminuyendo las sensaciones de alegría y bienestar por parte de los jóvenes._Una estudiante de la escuela 1 nos decía lo siguiente:

> *intensidad porque estaba pensando en el cambio, me costaba pensar en una sola palabra porque tuve como dos facetas muy fuertes. Primero fue la felicidad del encuentro y la intensidad de querer estar todo el tiempo conectando con gente, conociendo cosas, empezando una nueva etapa, pero también fue un proceso súper difícil de adaptación, de agotamiento, de saturación de emociones, de mucho cansancio y a veces de mucho tiempo no pasarla del todo bien.*

Nuestra pregunta hacia lxs estudiantes apuntaba al regreso a la presencialidad durante 2021, sin embargo, es necesario tener en cuenta que sus impresiones están atravesadas temporalmente por cómo vivenciaron tres momentos: su escolaridad anterior a la pandemia, durante su transcurso y a partir de volver a las escuelas hasta mediados de 2022.

En este sentido, cobra relevancia la dimensión temporal al momento de analizar las sensaciones y experiencias de lxs jóvenes en el regreso a la presencialidad. El contexto de pandemia desajustó (al menos en parte) la organización social del tiempo y el espacio. Norbert Elias (1989) entiende al tiempo como una institución social que cambia según el grado de desarrollo de las sociedades. En el caso de nuestras sociedades hipermodernas y

capitalistas el tiempo ejerce una coacción sobre los individuos que se torna apremiante, omnipresente e inevitable. El tiempo se vuelve una segunda naturaleza y se olvida su cualidad de construcción social.

El tiempo de la escuela no solo rige la temporalidad del ámbito escolar sino también la familiar y marca la biografía de cada uno de sus integrantes. Como sostiene Escolano (1993), “el cronosistema escolar sirve, así, para ajustar el ‘reloj biológico’ y los biorritmos a un sistema social y cultural (pp. 127-128). Es decir que la temporalidad escolar va más allá de la escuela. Por ello, “analizar el tiempo de la escuela supone aproximarse al conocimiento de las relaciones que mantiene una sociedad con su infancia y su juventud” (Escolano, 2000, p. 21).

Asimismo, la experiencia de esta temporalidad está atravesada de modo desigual en función de marcadores sociales como el origen social de lxs estudiantes y sus familias. Los sectores sociales de mayores recursos económicos y culturales tienen más posibilidades de estructurar sus biografías con prácticas valoradas por la escuela (doble escolaridad, escuelas con alta dotación tecnológica, actividades extracurriculares). En cambio en los sectores sociales de menores ingresos el tiempo escolar ocupa un porcentaje menor en sus temporalidades vitales, hay otras cuestiones que le compiten (el tiempo para llegar a la escuela, las tareas hogareñas, el trabajo).

Con la pandemia, al desaparecer el escenario escolar se alteró el cronosistema adquiriendo la dimensión temporal mayor preponderancia sobre la espacial. Esta es una idea que nos interesaría destacar, ya que la virtualidad forzada favoreció el borramiento de ciertos separadores sociales espaciales que operaban de modo efectivo estructurar subjetividades y existir materialmente. Asimismo, esta supremacía del tiempo sin espacio definido o con “espacios flexibles”, aceleró cierta *alienación educativa*. La escuela invadió temporalmente todos o diferentes momentos vitales y características de la personalidad. Una parte significativa de lxs integrantes de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, familiares y directivxs), en pos de seguir el ritmo y/o sostener la “continuidad educativa”, devinieron en hacedores de tareas, dadores de actividades, gestionadores de planillas.

En un trabajo previo (di Napoli, Goglino y Bardin 2022) pudimos identificar cómo la virtualización forzada de la escolarización, y las consecuencias que trajo aparejadas, fue una de las cuestiones de mayor costo adaptativo para una gran cantidad de jóvenes. La continuidad pedagógica fue un desafío ya que implicaba entre otras cosas: sobrellevar las clases virtuales, realizar el cúmulo de actividades y tareas que la escuela solicitaba, , organizar los horarios escolares en sus casas o entender las explicaciones de sus docentes.

Ahora bien, este desafío no fue percibido de igual modo por la totalidad del estudiantado. Las sensaciones agobio y agotamiento tuvieron un mayor porcentaje entre quienes gozaban de mejores condiciones objetivas para afrontar la continuidad pedagógica. En dicho trabajo esbozamos como hipótesis, que puede deberse a que se trata de estudiantes que, antes de la pandemia, ya contaban con una experiencia escolar más omnipresente en sus biografías en comparación con otras y otros jóvenes. Es decir que dicha experiencia estructuraba en mayor medida los tiempos y espacios de sus personales, así como también regulaba la socialización y sociabilidad de la vida cotidiana.

Asimismo, durante la pandemia, fueron quienes tuvieron una continuidad pedagógica más intensiva, lo que implicó que, con el pasaje a la modalidad virtual, el cronosistema escolar se haya vuelto más sofocante. Esta misma intensidad sea, tal vez, la que generó en ciertos y ciertas estudiantes mayores dificultades para organizar sus tiempos y espacios, aunque tuvieran mejor equipamiento tecnológico o asistieran a escuelas de gestión privada donde, en términos generales, hubo mayor cantidad de clases sincrónicas, en comparación con jóvenes que asisten a otras escuelas. En estos casos, la escuela buscó “replicar” la forma de organización en virtualidad, al modo en que sería si lxs estudiantes hubieran asistido de modo presencial.

Todo esto no significó que el estudiantado que disponía de mejores condiciones sociales objetivas haya experimentado mayores dificultades para afrontar la continuidad pedagógica que quienes tenían menores recursos socioeconómicos, pero sí que la transformación de la vida escolar los ha afectado subjetivamente en mayor medida en comparación con otras y otros jóvenes que debieron padecer otras problemáticas durante la pandemia, por ejemplo, asociadas a la seguridad alimentaria y que tuvieron una conexión de menor intensidad (Kesler, 2007) con sus respectivas escuelas.

Una cuestión que hallamos en nuestro estudio actual es que el tipo de impresión que experimentaron lxs estudiantes al regresar a las escuelas está mayormente condicionado por el tipo de jornada de la escuela a la que asisten que por su propuesta pedagógica institucional o por el nivel socioeducativo de sus familias.

Tabla 3: Tipo de impresión según Jornada Completa (JC) o Jornada Simple (JS)

Tipo de impresiones	**JC**	**JS**	**Total**
Alegres	36.15%	50.41%	44.9%
Tristes	31.54%	10.57%	22.2%
Raro/a	13.85%	16.26%	15.6%

Alegres y tristes	13.08%	7.32%	10.7%
Igual/Normal/Lo mismo	3.08%	9.76%	6.6%

Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas de la encuesta

Lxs estudiantes que regresaron a sus escuelas con doble escolaridad expresaron un mayor porcentaje de impresiones tristes y otro menor de impresiones alegres respecto a quienes asisten a escuelas de turno simple. Aquí vemos el peso claro de una dimensión institucional estructural (el tipo de escolaridad) más allá que las escuelas de doble turno regresaron presencialmente a dicha modalidad paulatinamente y con idas y vueltas. De hecho, recién a comienzo de 2022, año en que realizamos la encuesta, recuperaron la doble escolaridad completa. Es decir que lxs estudiantes que más tiempo del día pasan en la escuela, son quienes vivenciaron el regreso a la presencialidad de una forma más perturbadora.

Si bien son estudios con metodologías e instrumentos de recolección diferentes, destacamos que los cambios que impuso la pandemia tanto la virtualización forzada de las clases, en un caso, como el regreso presencial a las escuelas, en el otro, hayan sido más desafiantes o difíciles de sobrellevar para aquellos estudiantes que tienen una escolaridad más intensa. Cabe preguntarse si estas diferencias no existían previamente a la pandemia. Justamente, en otra investigación (di Napoli e Iglesias 2021) realizada en 2019 previo a la pandemia en una escuela de gestión estatal de jornada simple y en una escuela de gestión privada bilingüe con doble escolaridad, lxs estudiantes de la segunda ya nos advertían del cansancio que les generaba estar todo el día en la escuela. En la misma línea algunxs estudiantes de escuelas secundarias de doble jornada que participaron en los grupos focales aclaraban que la sensación también la experimentaron previamente a la pandemia.

> V: Chicos, y algo que había surgido en otros espacios. Esto también, el regreso a la presencialidad y un poco lo que algunos decían era “bueno, volvimos, está bueno, nos encontramos, estamos con los compañeros pero ocho horas es un montón, preferiría tener la mañana intensiva y después poder hacer mi vida porque se pierde mucho tiempo, porque las horas se hacen chicle”. ¿Eso les pasa, tuvieron algo de esa sensación?
> L: Sí, sí, y al principio más que nada, que veníamos sólo a la mañana o a la tarde, depende la semana, te dabas cuenta cómo comía la mañana y después toda tarde libre. O bueno, “libre” no, pero había clases que no asistías. Tenías un montón de cosas para hacer, yo ahora siento que tengo nada para hacer. O sea, tengo poco tiempo para hacer cosas que me gustan a la tarde. O sea, son pocas horas las que me quedan fuera del colegio, que sí, bueno, aparte tengo que hacer tareas, tengo que dormir, tengo que comer, me tengo que bañar. O sea, me queda poco tiempo para hacer las cosas que me gustaría hacer… 8 horas me parece que es un montón.
> T: Yo creo que a veces esa sensación no es exclusiva post-pandemia, a mí me pasaba antes.
> V: Ah, eso. ¿Les pasaba antes?

T: O sea, sí. Pero también siento que es porque estaba mal aprovechado el tiempo acá y porque ya llega una edad que si tenés que hacer un sistema estandarizado para tantas personas ya es obvio que el 50% no le va a gustar. No podés. No existe ningún sistema que le guste a todo el mundo.
V: ¿Y a vos? No te parecía tanto, no te parece que sean tantas horas. Te parece que está bien. ¿No reducirías? ¿Cómo...?
A: No, no. Pero no siento que sean tantas horas porque... Siempre las 8 las viví muy cortas, desde segundo año de hecho. Las vivo muy cortas a esas horas. El tiempo, el día pasa muy rápido. No sé.
V: No reducirías el tiempo de la escuela.
A: Pero eso sólo soy yo.
V: No, no, es que justamente. La idea es que, ¿no? Como cada uno lo vive, ¿no? Como, como si tuvieran que... No si tuviéramos que imaginar cómo reformaríamos el sistema escolar, ¿no? Si algo de eso entraría en pensar menos horas por qué.
F: Sí, yo creo que si fueran menos horas incluso los profesores podrían poner la excusa de "bueno, te damos todo el día, las no sé, 4 horas que están acá; préstennos atención", o uno está más motivado y decir "bueno, está bien, son sólo 4 horas, después va a tener todo el día libre". Si son 8, ya es un quilombo. No sé, yo veo ponele, los chicos del Nacional Buenos Aires, que tengo un par de amigos ahí, que van media jornada, y algunos están mucho más avanzados que nosotros. O sea, estar más tiempo no es sinónimo de aprender más, para nada.
L: Sí, sin duda.
F: En serio.
(GF 5to año, Escuela 2)

En las escuelas de doble escolaridad, la carga horaria es vista por la mayoría de lxs estudiantes entrevistados como un obstáculo para explorar otras dimensiones de la subjetividad, en particular hacer cosas por gusto o que les gusta. Para varixs de estxs jóvenes la pandemia y el regreso protocolizado con reducción de la formada constituyó un momento propicio para la autoreflexion y autoconocimiento individualmente y de libertad para realizar otras actividades diferentes a la escuela.

Por otra parte, en el fragmento anterior y en el que sigue aparece una queja estudiantil respecto al poco aprovechamiento de las ocho horas de clases en términos de rendimiento:

SI: Yo igual, tipo... Por mi lado es, no entiendo cómo aparte de ver 8 horas de clase nos dejan tarea, o libros para leer, o trabajos prácticos, tipo... Son las 8 horas menos rendidoras de la Tierra, donde es tipo una especie de campo de concentración de academia, no sé, pero me parece muy fuerte la carga horaria, tipo, del colegio.
V: ¿Todos los profes les dejan muchas tareas en general o...?
SI: Tipo, nos dejan unos tres trabajos prácticos por semana, largos.
SA: Creo que... No sé, no te digo todos los profesores porque realmente hay materias que no te dejan trabajo porque ya sería innecesario, digamos, porque justamente para qué tenemos horario de turno tarde y turno mañana si no vamos a utilizarlo. Pero hay muchas materias, por no decirte la mitad, que te dejan trabajos siempre y es como muy estresante estar constantemente haciendo... Más sobre todo en esta época del año que es tipo, tenemos prácticamente todos los días algo que entregar, algo que hacer, algo para estudiar porque tenemos un examen.
(GF, 4to año, Escuela 2)

En las escuelas que realizamos trabajo de campo circulaba el imperativo categórico de recuperar el tiempo, y saberes, “perdidos” durante la pandemia a partir de un diagnóstico común respecto de que la apropiación y transmisión de contenidos escolares no había sido satisfactoria. El rendimiento de instaura como una meta educativa, lxs estudiantes tienen que rendir los contenidos adeudados (porque 2022 sí se repite), lxs docentes tienen que recuperar los contenidos que no habían podido darse, mientras todxs los actores educativos tiene que volver a adaptar sus cuerpos al ritmo postpandemia. Esto implicó un fuerte compromiso subjetivo que conlleva a un agotamiento insoportable, sobre todo en las escuelas de doble jornada. Asimismo, en la escuela doble escolaridad de alto poder adquisitivo aparece una fuerte crítica de sus estudiantes respecto del rendimiento de las ocho horas que pasaban dentro de la escuela y de la poca eficacia de la escuela.

4. Salud mental y conflictos en el regreso a la presencialidad

La individualidad profesada en el capitalismo y aumentada por las doctrinas neoliberales, se vio potenciada por el aislamiento y distanciamiento social que produjo la pandemia. Muchxs estudiantes perdieron contacto con la escuela y otrxs dejaron de conectarse con sus compañerxs salvo para alguna actividad específica de la institución escolar, si la había. En este contexto lxs estudiantes experimentaron un cúmulo diverso de sensaciones cuyas huellas están atravesadas por los diferentes soportes que pudieron movilizar. Hay quienes sostuvieron una intensa conexión virtual con sus amigxs y/o se acercaron más con los familiares. Varios jóvenes experimentaron un fuerte sentimiento de soledad pero esta sensación fue canalizada de diferente forma. En algunos casos se vivió de forma insoportable y con la fuerte necesidad de dejar ese estado, en otros casos se experimentó como un momento de introspección para conocerse así mismos mejor y/o proyectarse a futuro. También sucedió que, con el correr del tiempo, la soledad gratificante del autoconocimiento se volvió una sensación difícil de soportar.

Del mismo modo el regreso a la escuela, luego de casi dos años, de suspensión de su dinámica histórica, significó un arduo proceso en lo respectivo a la convivencia y a la sociabilidad entre pares, ya que implicó una reconfiguración de los vínculos. En una de las escuelas en las que realizamos la investigación esto fue un tema frecuente. Sobre este aspecto, resulta llamativa la poca tolerancia del estudiantado a cierta “espera” respecto de las conflictividades o incomodidades propias de la convivencia con sus otros compañerxs, aparecen ciertas expectativas de solución inmediata, frente a una temática que requirió y requiere de una temporalidad a largo plazo para poder reconstruirse/construirse/armarse.

En las entrevistas realizadas a los diferentes agentes escolares (directivos, preceptores, tutores y profesionales de los equipos de orientación de las escuelas) pudieron observarse estas tensiones, referidas especialmente, a los pedidos de cambio de curso,que en algunas oportunidades eran acompañados por informes de profesionales de la salud externos a la escuela. . En diversas situaciones, los informes presentados por dichos profesionales de salud, acompañaron solicitudes de algunas familias y estudiantes que eran contrarias a las propuestas de la escuela, expresando cierto quiebre entre los criterios que puede sostener la escuela para tomar algunas decisiones y los pedidos de las familias.Un miembro del equipo de orientación de la Escuela 6 lo expresa de la siguiente manera:

"En esta escuela somos muchos...entonces, los cambios de curso se generan cuando empiezan las clases. Por una cuestión de orden, los cambios de curso, una vez que empezaron las clases, ya no se pueden hacer. O sea que tipo octubre o noviembre vos venís y me decís: mirá, a mí me gustaría pasarme al... B. Fenómeno. Antes de que empiecen las clases, yo te voy a avisar, vamos a hablar con el equipo de tutores, y vemos si es posible tu cambio. Listo. Se sabe que es así. Este año fue como una explosión, que se querían cambiar todos de curso. Entonces, pará un poquito, yo te lo tomo, para el año que viene. Bueno, una de estudiante se enoja mucho cuando yo le digo esto... no te estoy diciendo que no, te estoy diciendo que seguramente será para el año que viene. Bueno... mandó nota a los padres, estuvimos charlando del cambio de curso, les comenté las características, se va a dar para marzo 2023. Listo. Piden entrevista con... rector. Los padres."

Otra cuestión que emerge con mayor visibilidad en este regreso a la presencialidad lo constituyen las preocupaciones de lxs adultos de la escuela por diferentes problemáticas vinculadas a trastornos de alimentación, autolesiones, consumos problemáticos, entre otros. Dicha preocupación guarda una estrecha relación con las responsabilidades que atañen a la escuela en términos legales y también éticos. Una docente lo manifestaba de la siguiente manera:

> *"Tenemos bastantes alumnas con trastornos en la alimentación y el tema de la imagen corporal, la imagen que se muestra en las redes, es muy fuerte. Instauradísimo. Casos de distorsión grandes. Que bueno, a ese nivel se está trabajando con las psicólogas, con sugerencias y cada una como con su proceso. Pero a mí siempre lo que me llama la atención es nada, es un patrón, ¿viste?" (Prof. 4to-Escuela 2)*

Es indudable que la experiencia excepcional de la pandemia dejó marcas en la subjetividad de lxs jóvenes estudiantes, sin embargo, nos preguntamos por los modos en que estas cuestiones interpelan a la escuela y promueven intervenciones de diverso tipo.

Cabanas e Illouz (2019) plantean que uno de los ejes centrales sobre los que se asienta el neoliberalismo es la construcción de un *ethos* terapéutico, que coloca la salud emocional y la necesidad de realización personal como el centro del progreso social y de las

intervenciones institucionales. Esta *psicologización de la vida cotidiana* resulta un elemento clave para interpelar las formas de abordaje de las problemáticas que lxs jóvenes llevan a la escuela. Consideramos que es preciso recuperar aquellas perspectivas que colectivizan los padecimientos humanos y lo piensan más allá de la dimensión terapéutica individual.

Entendemos que la escuela debe tomar nota de estas situaciones, sin embargo, nos preguntamos si es posible pensar otras intervenciones que vayan más allá de notificar a las familias y sugerir la atención de algunos profesionales de la salud. Nuestra hipótesis es que en muchas oportunidades la representación de estos fenómenos responde a una mirada donde predomina una perspectiva médica de corte psicológico individual, cuestión que obtura modalidades colectivas de intervención/atención/cuidado.

Conclusiones

Cuando se indagó sobre las sensaciones de malestar, las voces del alumnado aludieron a lo dificultoso que les resultó adaptarse nuevamente a las exigencias académicas y a la cantidad de horas que pasan en la escuela (especialmente en aquellos establecimientos de doble jornada). El tiempo aparece como un elemento central en la experiencia subjetiva de lxs adolescentes, visibilizando las demandas de adaptación y readaptación constante que implicó el regreso a la rutina y las exigencias rítmicas sobre el rendimiento.

En tal sentido, la situación acontecida en pandemia, fue un interesante experimento que desajustó (al menos en parte) la organización social del tiempo. Sin embargo, el tiempo que se había “dislocado en pandemia” volvió a las escuelas durante el 2022 con una implacable rigidez que se sintió “agobiante”, en particular en las escuelas de doble jornada.

El tiempo y su forma de organización en función del sistema capitalista se volvió más visible durante este periodo postpandemia, dejando en evidencia la importancia de abrir una pregunta respecto de la cantidad de tiempo que el estudiantado pasa en las aulas. Entendemos que no necesariamente mayor tiempo significa mejor calidad o garantía de aprendizaje, y también somos conscientes de la importancia de la escuela como institución de la sociedad que debe garantizar el derecho a la Educación de lxs niñxs adolescentes y jóvenes, sabemos que en muchos casos, la escuela es el único lugar de resguardo y contención de las juventudes. No obstante, creemos que la experiencia vivida nos permitiría discutir sobre estas tensiones para pensar colectivamente otros modos de seguir construyendo las escuelas que queremos.

Nos preguntamos si la institución escolar —bajo la égida de la “continuidad pedagógica” durante la pandemia y en pos de la “recuperación de los contenidos” en el regreso a la

presencialidad— está aún a tiempo de revisar y recrear algunos aspectos duros del dispositivo escolar en función de promover otras experiencias de aprendizaje y sostenimiento de las trayectorias de lxs estudiantes.

Abrimos la interrogación acerca de la especificidad del vínculo pedagógico en estas sensaciones, consideramos que sería fructífera una indagación que ahonde en esta dimensión, puesto que en las voces del estudiantado queda como un aspecto menos presente casi ausente de su experiencia escolar.

Por otra parte, en lo que refiere a la salud mental y los conflictos vinculados al regreso a la presencialidad, creemos que en las escuelas predomina una lectura centrada únicamente en la dimensión de lo patológico que favorece la construcción de un imaginario social que promueve la individualización y mercantilización del sufrimiento. En este sentido, creemos que la escuela puede caer en la trampa de responder a la demanda de lxs jóvenes en términos de respuesta médica e individualizante, cuestión que conlleva un corrimiento de la función social de la escuela: la filiación de los sujetos a la cultura. Vale decir, no se trata de no contener o de no escuchar a lxs jóvenes, sino por el contrario, de transformar esa demanda en un posible recorrido entre docentes y estudiantes en donde los bienes materiales y simbólicos de la escuela ofrezca soportes colectivos a escala de los individuos.

Bibliografía

Acosta, F., & Graizer, O. L. (2023). *Escuelas secundarias y ampliación del contexto de transmisión en pandemia. Una discusión sobre la segmentación escolar a partir de los aportes de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (ENPCP) 2020-202*.

Alzina, P., Dabenigno, V., Piero, E. D., & Frey, A. F. (2022). Representaciones sociales sobre las políticas de presencialidad educativa en pandemia: Disputas, expectativas e incertidumbres. *Revista IRICE*, *43*, Article 43. https://doi.org/10.35305/revistairice.vi43.1455

Cabanas, E. & Illouz, E. (2019) *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas.* Paidos.

Cruz Roja Argentina y Fundación INECO (2021) *Investigación sobre la adolescencia en contexto de pandemia en Argentina. Encuesta Nacional. https://www.fundacionineco.org/wp-content/uploads/INFORME-ADOLESCENTES-final.pdf*

di Napoli, P. N., Goglino, A. M., & Bardin, I. (2022). Extrañar la presencialidad y acostumbrarse a la virtualidad de la escuela secundaria en Argentina. Sentires de jóvenes estudiantes en contexto de pandemia. *Praxis Educativa*, *26*(1), Article 1. https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260112

di Napoli, P. N., & Iglesias, A. (2021). ¡Con los celulares en las aulas! Un desafío para la convivencia en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, *LI*(3), 11-44. https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.3.407

Dussel, I. (2021). Escuelas en tiempos alterados Tecnologías, pedagogías y desigualdades. *Nueva Sociedad*, *293*, 130-141. Fernández, A. M (1993) en Fernandez A. M y de Brassi, J. (comps) *De lo imaginario social a lo imaginario grupal. En Tiempo histórico y campo grupal*. Nueva Visión: Buenos Aires. págs (69-91)

Elias, N. (1989). *Sobre el tiempo*.Fondo de Cultura Económica.

Escolano, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela: Ensayos históricos*. Biblioteca Nueva.

Escolano, A. (1993). *Tiempo y educación: Formación del cronosistema: Horario en la escuela elemental (1825-1931)*. Revista de educación, 301, 127-163.

Fernández, A. M (1993) en Fernandez A. M y de Brassi, J. (comps) *De lo imaginario social a lo imaginario grupal. En Tiempo histórico y campo grupal*. Nueva Visión: Buenos Aires. págs (69-91)

Fondo de las Naciones Unidas para los Niños (2021) *Estado mundial de la infancia 2021. En mi mente. Promover, proteger y cuidar la salud mental en la infancia*. sowc2021.pdf (unicef.org)

Fondo de las Naciones Unidas para los Niños (2022) *Encuesta de salud mental: Análisis cualitativo*. Proposal-A4 (unicef.org)

Gluz, N. B., Vecino, L., & Martìnez-del-Sel, V. (2022). Trabajo docente en tiempos de pandemia: Agudización de las desigualdades e intensificación de la tarea en la provincia de Buenos Aires. *Íconos - Revista de Ciencias Sociales*, *74*, Article 74. https://doi.org/10.17141/iconos.74.2022.5305

Henríquez Ojeda, K., Feixa, C., Gallardo, G., Santander, R., Julián-Vejar, D., Marchant, F., Moya, J., Salinero Rates, M., Silva, A., Alaniz, J., Vommaro, P., López, L., & R., S. (2023). *Juventud y Pandemia Investigaciones, reflexiones y propuestas*. https://doi.org/10.26448/ae.9789566095798.64

Iglesias, A., Alterman, D., & Giovanardi, A. (2022). Experiencias docentes en pandemia. Las escuelas secundarias argentinas entre la virtualidad y el desafío del regreso a la presencialidad. *Voces de la educación*, 217-256.

Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas.Las emociones en el capitalismo*. Katz Editores.

Kessler, G. (2007). Escuela y delito Juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley. Revista Mexicana de Investigación Educativa, N°32.

Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Losada.

Ministerio de Educación Argentina, & UNICEF. (2021). *Evaluación Nacional Del Proceso De Continuidad Pedagógica*. Evaluación Nacional Del Proceso De Continuidad Pedagógica. http://dashboardunicef.knack-research.com:8888/DASHEDU2/index.php?operaser=1#

Meo, A. I., & Dabenigno, V. (2021). Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, *14*(1), Article 1. https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18221

Romo Morales, G., & Agulhon, S. (2023). *Formación de juventud en pandemia. El sentido y el lugar de los sujetos de la modernidad en crisis*.

Prados, M. Á. H., José Santiago Álvarez Muñoz, & Belmonte, M. L. (2022). Ocio familiar en tiempos de confinamiento: Construcción y validación de un instrumento. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *20*(2), Article 2. https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.2.4792

Sas, O. R., & Estrada, L. C. (2021). Pantallas en tiempos de pandemia: Efectos bio-psico-sociales en niñas, niños y adolescentes. *Revista Sociedad*, *42*, Article 42.

Spinoza, B (1980) *Ética demostrada según el orden geométrico*. Edición Nacional.

Schwal, M. A. (2021). Las desigualdades en la educación secundaria argentina durante la pandemia. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, *2*(2), Article 2. https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.11638

Szapu, E., Sulca, E. M. de los Á., & Arevalos, D. H. (2022). El dolor social en tiempos de pandemia. Miedo y soledad de jóvenes estudiantes ante la pérdida de soportes afectivos. *Revista Educación, Política y Sociedad*, *7*(2), Article 2. https://doi.org/10.15366/reps2022.7.2.013

Tatian Diego. [Universidad Alberto Hurtado] (16 Junio 2020). Ciclo de Charlas Filosóficas: La imitación de los afectos en Spinoza [https://www.youtube.com/watch?v=ESvYx7CAAnM].