

PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la investigación interdisciplinaria



ICEII

Instituto de Ciencias de la Educación
para la Investigación Interdisciplinaria



ISSN 2313-934X

SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA

Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar

Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Extrañar la presencialidad y acostumbrarse a la virtualidad de la escuela secundaria en Argentina. Sentires de jóvenes estudiantes en contexto de pandemia. Artículo de Pablo Nahuel di Napoli, Adriana María Goglino e Iñaki Bardin. Praxis educativa, Vol. 26, No 1 enero – abril 2022. E - ISSN 2313-934X. pp. 1-25. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260112>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



Extrañar la presencialidad y acostumbrarse a la virtualidad de la escuela secundaria en Argentina. Sentires de jóvenes estudiantes en contexto de pandemia

Miss the presence and get used to the virtuality of the secondary school in Argentina.
Feelings of young students in the pandemic context

Perca a presença e se acostume com a virtualidade do ensino médio na Argentina.
Sentimentos de jovens estudantes no contexto de uma pandemia

Pablo Nahuel di Napoli

Universidad de Buenos Aires. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina

pablodinapoli@filo.uba.ar

ORCID: 0000-0003-4756-6864

Adriana María Goglino

Universidad de Buenos Aires, Argentina.

agoglino@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-3118-0433

Iñaki Bardin

Universidad de Buenos Aires, Argentina

ibardin94@gmail.com

ORCID: 0000-0002-6320-6204

Recibido: 2021-10-12 | **Revisado:** 2021-11-12 | **Aceptado:** 2021-12-01

Resumen

La pandemia por coronavirus COVID-19 forzó suspender la presencialidad en las escuelas y pasar sus actividades a la virtualidad, generando un cambio abrupto en la vida de quienes integran sus comunidades educativas. En este artículo, se indaga, a través de una encuesta virtual, la experiencia escolar de jóvenes que asistieron a escuelas secundarias de siete provincias argentinas durante el “proceso de continuidad pedagógica”. Los resultados reflejan que las y los estudiantes que disponen de mejores condiciones objetivas para afrontarla, en términos de conectividad, disposición tecnológica y tipo de escuela, son quienes, en mayor medida, manifiestan haberles costado adaptarse a la modalidad virtual de escolarización, extrañan la sociabilidad con sus pares y el vínculo pedagógico con sus docentes que mantenían en la presencialidad, y sienten que no se organizaron mejor los tiempos para estudiar. A partir de estos hallazgos, se sugieren hipótesis interpretativas sobre las huellas que nos deja la pandemia.

Palabras clave: Educación a distancia, Tiempo escolar, Estudiante de secundaria, Adolescencia, Pandemia, Sociología de la educación.

Abstract

COVID-19 pandemic led to a class suspension in school buildings and their activities passed to digital platforms, generating an abrupt change in the lives of those who belong to the educational community. Through a virtual survey, this article inquires the school experience of young students that attended secondary school from seven Argentinian provinces during the so called “process of pedagogical continuity”. The results show the students who have better conditions to get through this process, in terms of connectivity, technology and school conditions, are those who express difficulties in the adaptation of electronic learning, they miss sociability with their classmates and the on-site interaction with their teachers, and they also feel they didn't organize their study time better than before the pandemic. Based on these findings, interpretative hypotheses are suggested about the impacts left by the pandemic.

Key words: distance education; school time; secondary school students; adolescence; pandemics; Educational sociology.

Resumo

A pandemia do coronavírus COVID-19 obrigou à suspensão da presença nas escolas e à virtualização de suas atividades, gerando uma mudança abrupta na vida de quem compõe as comunidades educativas. Este artigo investiga, por meio de uma pesquisa virtual, a experiência escolar de jovens que frequentaram o ensino médio em sete províncias argentinas durante o “processo de continuidade pedagógica”. Os resultados refletem que os alunos que apresentam as melhores condições objetivas para enfrentá-la, em termos de conectividade, disposição tecnológica e tipo de escola, são os que, em maior medida, afirmam que foi difícil para eles se adaptarem à modalidade virtual de ensino, sentem falta da sociabilidade com os colegas e do vínculo pedagógico com os professores que mantinham presencialmente, e sentem que não organizaram melhor o tempo de estudo. Com base nessas descobertas, são sugeridas hipóteses interpretativas sobre os vestígios deixados pela pandemia.

Palavras-chave: educação a distância; tempo escolar; aluno do ensino médio; adolescência; pandemia; Sociologia da educação.

Introducción¹

Al momento de finalizar la escritura de este artículo, llevamos vividos un año y medio de la pandemia por coronavirus COVID-19. Muchas y diversas fueron las políticas y acciones que implementaron distintos países para reducir el nivel de contagios (y muertes) y gestionar la vida en común (Organización Mundial de la Salud, 2020). En términos generales, la política sanitaria que predominó se basó en el confinamiento, primero, y el distanciamiento, luego, lo que implicó un trastocamiento de las instituciones sociales, los estilos de vida y las sensibilidades subjetivas de las personas.

Una de esas instituciones fueron las educativas, que se vieron obligadas a cerrar sus puertas y pasar a la virtualidad. Esto significó un importante desafío para los Estados de nuestra región que debían garantizar el derecho a la educación y un gran cambio para el trabajo del cuerpo docente, la escolaridad del estudiantado y la organización de la vida familiar (CEPAL y UNESCO, 2020). En este contexto, afloraron múltiples desigualdades que, si bien no son nuevas, la pandemia puso a flor de piel (Benza y Kessler, 2020; Dussel *et al.*, 2020b). Una de ellas fue la brecha digital en términos de acceso a dispositivos tecnológicos, conectividad y uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) en nuestro país (Dussel *et al.*, 2018; Kaplan y Piovani, 2018; Observatorio Argentinos por la Educación, 2020).

Desde el campo científico, la docencia y la política educativa, fuimos partícipes y espectadores/as del desarrollo de diversas estrategias de virtualidad, con variadas y creativas metodologías para sostener la continuidad pedagógica, la evaluación de saberes y la readecuación del espacio y el tiempo escolar fuera de los edificios escolares que, entre otras variables, otorgaron una particular tensión a la dinámica educativa de todos los niveles. En este contexto, es destacable el rol de docentes que se transformaron en “artesanos de la enseñanza” (Alliaud, 2017) al desplegar acciones de gran creatividad para gestionar la virtualidad abrupta. También es relevante señalar el esfuerzo que tuvieron que realizar las y los estudiantes y sus familias para sobrellevar la escolaridad virtual, muchas veces, en contextos sociales adversos.

En el presente artículo, indagamos, a partir de una encuesta virtual realizada en 2020, aspectos de las experiencias escolares en contexto de pandemia de jóvenes que asistieron a escuelas secundarias en siete provincias de Argentina: Buenos Aires, Capital Federal, Córdoba, Entre Ríos, Mendoza, Misiones y Salta. Comenzaremos presentando una breve síntesis de las políticas educativas vinculadas al proceso de continuidad pedagógica para el nivel secundario. Posteriormente, recuperaremos investigaciones realizadas con estudiantes de dicho nivel durante la emergencia sanitaria, con las cuales pondremos en diálogo nuestros hallazgos. Luego de describir aspectos metodológicos del estudio, presentaremos los resultados en tres apartados referidos a: qué fue lo que más les costó acostumbrarse a las y los estudiantes, qué aspectos de la escuela extrañaron y cómo se sintieron durante el proceso de continuidad pedagógica. Finalizaremos con reflexiones sobre lo que nos deja la pandemia para repensar a futuro el lugar en la vida las y los jóvenes.

Políticas educativas vinculadas al proceso de continuidad pedagógica en el nivel secundario

El Gobierno Argentino, luego de que la Organización Mundial de la Salud (OMS) declarara al coronavirus COVID-19 como pandemia, dispuso, a través del Decreto N° 260/20, la ampliación de la emergencia sanitariaⁱⁱ y adoptó nuevas medidas para mitigar la propagación del virus. Mediante el Decreto N° 297/20 del 19 de marzo y sus posteriores prórrogas, se estableció el “Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio” (ASPO) con cese de actividades presenciales consideradas no esenciales en todo el país, entre ellas las educativas, a excepción de las personas afectadas a la atención de los comedores escolares. Esto significó la clausura de las instituciones de todos los niveles educativos y el pasaje a la modalidad virtual de las actividades pedagógicas a escasos días de haber comenzado el ciclo lectivo. Esta coyuntura evidenció no solo la importancia del sistema educativo como institución socializadora, sino que visibilizó, como nunca, su función reguladora de la vida cotidiana de las familias y de la sociedad en general (di Napoli et al., 2021).

Luego de casi tres meses de cuarentena estricta (con dispares grados y lapsos de cumplimiento social), mediante el Decreto N° 520/2020 del 7 de junio, se estableció el “Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio” (DISPO), que habilitó la circulación ajustada a “reglas de conducta generales” (Art. 5) para las personas que habitaban en las zonas cuyas condiciones epidemiológicas y sanitarias lo permitían. También se habilitó la reapertura programada de actividades que cumplieran con los protocolos elaborados por cada jurisdicción.

En consonancia con los decretos de ASPO y DISPO, a través del Consejo Federal de Educación (CFE) del Ministerio de Educación, se elaboraron diferentes tipos de políticas y programas para que las jurisdicciones y sus instituciones educativas puedan continuar con las actividades pedagógicas de modo virtual. Tengamos en cuenta que Argentina tiene trece millones de estudiantes dentro de su sistema educativo, sin contar el ámbito universitario, y casi el 30% asiste al nivel secundario de la modalidad común. Asimismo, en las provincias donde residen las y los estudiantes que encuestamos, las Pruebas Aprenderⁱⁱⁱ de 2019 señalan que el 87% del alumnado tiene acceso a Internet en sus hogares, 85% dispone de al menos una computadora en el hogar y 96% cuenta con celular (Ministerio de Educación de la Nación, 2020a). Ahora bien, cuando diferenciamos el tipo de gestión de la escuela a la que asisten, se hacen visibles las desigualdades de sus contextos socioeconómicos (ver Anexo 1).

Mediante la Resolución N° 106 del CFE, el 15 de marzo de 2020, se creó el programa “SEGUIMOS EDUCANDO”, con el objetivo de propiciar las condiciones para la continuidad pedagógica durante el ASPO. Si bien la primera consigna para las escuelas fue que el equipo docente mantenga contacto con sus estudiantes, mediante el envío de actividades, hasta el 31 de marzo, que duraba originalmente el Decreto N° 297/2020, la estrategia educativa nacional fue mutando a medida que se prolongaba la cuarentena. En el marco de dicho programa, se realizaron acciones como la curaduría y producción de recursos educativos virtuales destinados a plataformas oficiales y redes sociodigitales, la distribución de material impreso, contemplando a

las comunidades educativas sin acceso a internet, el reparto de recursos didácticos para infantes del nivel inicial y la producción de contenido educativo para programas de televisión y para materiales de acompañamiento destinado a familias y docentes.

El CFE también creó el programa “ACOMPañAR: Puentes de igualdad”, mediante la Resolución N° 369/20 del 25 de agosto de 2020, que tiene entre sus objetivos promover y facilitar sostenimiento, reanudación y revinculación de trayectorias escolares y educativas cuya interrupción o intermitencia ha sido potenciada por la pandemia y el aumento de los contextos de vulnerabilidad social del estudiantado. Esta problemática adquiere relevancia específica en la educación secundaria dado que ya era el nivel obligatorio con mayor grado de abandono. Antes de la pandemia, casi dos de cada 10 estudiantes no terminaban la escuela secundaria y solo un poco más de la mitad de quienes la inician logran egresar. Desde ya, estos números aumentan o disminuyen según el polo de la estructura social al cual nos aproximemos (Ministerio de Educación de la Nación, 2020a). Posiblemente la pandemia haya contribuido a ampliar estos indicadores de desigualdad educativa.

En el plano jurisdiccional, la producción de recursos virtuales y de herramientas para hacer frente al contexto de aislamiento se dio de manera desigual. Según Di Piero y Chiappino (2020), algunas jurisdicciones lograron un mayor grado de estructuración y solidez de recursos, soportes y visuales debido a la trayectoria de las políticas de virtualización educativa preexistentes. Estas herramientas y plataformas virtuales funcionaron más que nada como medio de interpelación a las familias en los primeros meses de la pandemia, pero la preocupación, más tarde, viró hacia el acompañamiento y motivación del plantel docente por el desgaste que implicó su trabajo en dicho contexto. De las provincias en donde se realizó la encuesta, Entre Ríos y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires fueron las jurisdicciones que fortalecieron el nivel de estructuración y organización de sus propuestas virtuales. El resto de las provincias (PBA, Salta, Mendoza, Misiones y Córdoba) no presentaron grandes cambios, pero contaban con un nivel de estructuración y organización alto antes de la pandemia.

Hacia los meses de octubre y noviembre de 2020, en varias provincias, las escuelas de los niveles obligatorios comenzaron a volver a una presencialidad acotada y protocolizada con medidas sanitarias para realizar, principalmente, actividades de revinculación entre los actores de las comunidades educativas. De las jurisdicciones donde respondieron la encuesta, solo Salta y Córdoba no presentaron una iniciativa de regreso a la presencialidad alternada.

En el mes de febrero de 2021, el Consejo Federal de Educación (CFE) aprobó las resoluciones N° 386 y N° 387 que definen las pautas y lineamientos generales para el regreso presencial a las escuelas. La mayoría de las jurisdicciones inició el ciclo escolar con una modalidad semipresencial de asistencia alternada (bimodal) organizada en grupos de estudiantes (burbuja) (Matovich y Bucciarelli, s. f.). Esto supuso una serie de desafíos para todas las escuelas y, en particular, para aquellas que padecían dificultades de diferente tipo para cumplir con la normativa que se les imponía. Sin embargo, este proceso se vio interrumpido por la eclosión de la segunda

ola de contagios. Recién luego del receso invernal las escuelas comenzaron gradualmente a volver a clases presenciales con los cursos completos.^{iv}

La voz de las y los jóvenes estudiantes en el contexto de pandemia

Durante el transcurso de la pandemia, tuvieron lugar diversos encuentros virtuales con especialistas e investigadores del campo educativo y con distintos actores del sistema educativo, que propiciaron redes de soporte necesarias al momento de pensar y reflexionar acerca de las problemáticas que se abrían ante una trama inédita. Conversatorios, *workshops*, seminarios, clases abiertas, entre otros, fueron los formatos desplegados para encontrarnos a intercambiar inquietudes, innovaciones y experiencias a partir de variadas plataformas virtuales que muchos y muchas desconocíamos y, luego, nos volvimos habitués.

Junto con los encuentros virtuales, donde primó el intercambio oral, circularon abundantes textos digitales (libros, capítulos, artículos, posteos en redes sociales) escritos al calor que, en varios casos, llegó a la insolación del minuto a minuto de la pandemia. En nuestro recorrido, desde ya, no exhaustivo, por los abundantes escritos sobre el acontecer de la educación argentina, destacamos dos complicaciones pioneras: una realizada por la Universidad Pedagógica Nacional (Dussel *et al.*, 2020a) y la otra por el equipo dirigido por Liliana Abrate (2020) en la Universidad Nacional de Córdoba. También, observamos un menor caudal de trabajos dedicados al nivel secundario, respecto de los niveles primario y superior, y, en particular, desde la palabra de las y los jóvenes.

Consideramos primordial recuperar la voz de quienes han sido utilizados como “chivo expiatorio” durante los picos de contagio, y se han sentido, en muchos casos, poco escuchadas/os al momento de pensar y llevar a cabo el proceso de continuidad pedagógica (Sgariglia *et al.*, año). Por otra parte, coincidimos con Escolano (2000) en que “analizar el tiempo de la escuela supone aproximarse al conocimiento de las relaciones que mantiene una sociedad con su infancia y su juventud” (p. 21). Por ello, a continuación, presentamos una serie de investigaciones y relevamientos de índole cuantitativa sobre el impacto de la pandemia en el estudiantado de nivel medio con las cuales pretendemos dialogar luego.

En primer lugar, mencionamos la encuesta a hogares donde respondieron 965 adolescentes de todo el país en el marco de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica que realizó, en junio de 2020, el Ministerio de Educación de la Nación Argentina con apoyo técnico y financiero del Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).^v Este mismo organismo multilateral realizó, en el mes de abril del mismo año, una encuesta de percepción y actitudes de la población para evaluar el impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana. La muestra, con representación nacional, estuvo conformada por 2678 hogares con niñas, niños y adolescentes de Argentina. El informe muestra que para el primer mes de pandemia:

El 18% de los y las adolescentes no cuenta con acceso a Internet en sus hogares, un porcentaje que se incrementa al 21% entre estudiantes de escuelas estatales y que afecta

al 28% de los jóvenes entre 13 y 17 en hogares destinatarios de la Asignación Universal por Hijo (AUH). Asimismo, el 37% de los encuestados afirma que no dispone de una computadora o tableta para realizar sus tareas escolares, aumentando al 44% de los estudiantes de establecimientos estatales y al 53% de quienes perciben la AUH. (UNICEF, 2020, p. 30)

También vale la pena mencionar el informe de la CEPAL que, si bien tuvo como objetivo principal analizar la diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa desde la perspectiva de las juventudes argentinas, al realizar el trabajo de campo durante la pandemia, pudieron registrar, a través de 10 grupos focales y cinco entrevistas individuales, la experiencia escolar de 105 estudiantes de diferentes regiones de nuestro país. Una de las cuestiones que indican las y los jóvenes es que el tipo de respuesta que recibían de la escuela parecía depender de la voluntad individual de cada docente y no de una estrategia de tipo institucional. También señalan la situación de varias y varios estudiantes que tuvieron que comenzar a trabajar para aportar al ingreso del hogar (Núñez *et al.*, 2021).

Por su parte, el equipo de investigación dirigido por Kaplan, en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, elaboró una encuesta que aplicaron, en el mes de noviembre de 2020, a 2206 estudiantes de quince escuelas secundarias de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires con el interés de conocer sus sentimientos ante la falta de presencialidad escolar. Parte de los resultados evidenciaron que la alteración de la rutina escolar generó fuertes sentimientos de soledad y desorientación. Asimismo, se vio reflejado el lugar de la institución escolar y su cotidianeidad como espacio de "refugio emocional" de una subjetividad trastocada (Kaplan *et al.*, 2021).

En la provincia de Córdoba, hallamos dos interesantes encuestas. La primera fue realizada por investigadoras e investigadores de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC, en mayo de 2020, a 600 jóvenes que tenían entre 14 y 22 años y residían en la Ciudad de Córdoba (70,9%) y en localidades del Gran Córdoba (29%). Del 80% de jóvenes que estaban escolarizados en algún nivel educativo, ante la pregunta: ¿cómo les resulta el cursado desde la virtualidad?, más de cuatro de cada 10 jóvenes expresaron estar cursando con dificultades. Estas "son más notorias en lxs jóvenes de nivel secundario que en quienes están cursando un nivel superior o universitario" (Andrada *et al.*, 2020, párr. 30).

La segunda encuesta fue llevada a cabo en junio de 2020 por el equipo de Ardini en la Facultad de Comunicación de la UNC, donde se indagó sobre las condiciones y experiencia relacionada con el aprendizaje virtual por parte de 194 estudiantes de nivel secundario o universitario de la provincia de Córdoba. Las dificultades de conectividad, su impacto en la relación docentes-estudiantes, la dificultad de no habitar las instituciones y sus espacios como lugares de intercambio y lazo entre pares, los sentimientos de frustración, aburrimiento y cansancio y la disrupción de horarios y tiempos son algunos de los hallazgos obtenidos (Ardini *et al.*, 2020).

Desde el ámbito de las organizaciones no gubernamentales, recuperamos el relevamiento realizado en abril de 2020 por la fundación Cimientos que trabaja en el acompañamiento de Jóvenes en situación de vulnerabilidad social para que finalicen su escolaridad de nivel medio. 1220 estudiantes de diferentes partes del país que cursaban el último año del secundario respondieron un cuestionario semiestructurado a través del cual se evidencian importantes problemas de conectividad, excesos o dificultades de las tareas que reciben de la escuela y la recurrencia de sentimientos de aburrimiento y cansancio (Cimientos 2020).

Las investigaciones mencionadas nos muestran distintas percepciones y sensaciones de las y los estudiantes sobre sus vivencias durante la pandemia en un contexto de fuerte desigualdad social y educativa. Consideramos necesario profundizar el estudio de sus experiencias escolares desde sus propias voces para comprender las huellas que deja en sus vidas este escenario atípico y también para pensar la escuela secundaria postpandemia.

Metodología y caracterización de la muestra

Entre los meses de junio y agosto de 2020, llevamos a cabo una encuesta, a través del formulario de Google, que tuvo como objetivo conocer la experiencia escolar de las y los jóvenes durante el contexto de pandemia por coronavirus COVID-19.^{vi} El cuestionario, con preguntas abiertas y cerradas, fue diseñado en un formulario de Google y se estructuró sobre cuatro ejes: a) la condición juvenil en pandemia, b) la escuela de la prepandemia, c) la escuela en pandemia y d) la escuela postpandemia.

La encuesta, de carácter anónimo y voluntario, fue administrada al estudiantado de modo virtual a través de sus docentes, quienes que se encontraban cursando la Maestría de Educación (modalidad virtual) de la Universidad Nacional de Quilmes^{vii} y contaron con el permiso de las escuelas secundarias donde dictaban clases. También, se distribuyó el instrumento entre docentes de escuelas secundarias en las que, en años previos, realizamos trabajo de campo con nuestro equipo de investigación. En total, obtuvimos 499 respuestas válidas de estudiantes de Ciudad Autónoma de Buenos Aires y las provincias de Buenos Aires (con el conurbano bonaerense desagregado), Córdoba, Entre Ríos, Mendoza, Misiones y Salta.

Tabla 1

Composición de la muestra por provincias según género

| Provincias | Muestra | | Género | | | | | |
|-----------------------|------------|-------------|------------|---------------|------------|---------------|-----------|--------------|
| | N | % | H | H% | M | M% | OIG | OIG% |
| Buenos Aires (sin CB) | 158 | 31,66% | 63 | 39,87% | 93 | 58,86% | 2 | 1,27% |
| Conurbano Bonaerense | 96 | 19,24% | 45 | 46,88% | 48 | 50,00% | 3 | 3,13% |
| CABA | 123 | 24,65% | 44 | 35,77% | 74 | 60,16% | 5 | 4,07% |
| Córdoba | 33 | 6,61% | 6 | 18,18% | 27 | 81,82% | 0 | 0 |
| Entre Ríos | 14 | 2,81% | 6 | 42,86% | 8 | 57,14% | 0 | 0 |
| Mendoza | 23 | 4,61% | 11 | 47,83% | 12 | 52,17% | 0 | 0 |
| Misiones | 19 | 3,81% | 2 | 10,53% | 17 | 89,47% | 0 | 0 |
| Salta | 33 | 6,61% | 9 | 27,27% | 23 | 69,70% | 1 | 0 |
| Total | 499 | 100% | 186 | 37,27% | 302 | 60,52% | 11 | 2,20% |

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

Dados los propósitos de nuestro estudio, se trata de una muestra no probabilística, cuyos resultados no buscan ser representativos. Alrededor del 75% de los casos se concentran en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en la provincia homónima y 60% de las personas que respondieron se autopercebieron como mujeres, 37% como varones y 2% con identidades trans, no binaria o de género fluido (OIG). Respecto del tipo de gestión de la escuela a la que asistían, 47% era estatal; 31%, privada no confesional; 16%, privada confesional; y, 6%, de gestión social.

Si bien mostramos cómo está compuesta la muestra (Tabla 1), adelantamos que, aquí, no haremos un análisis segmentado por jurisdicción o género. En ciertos casos, mencionaremos algunas diferencias y matices en función de la cantidad de habitantes en el hogar de las y los estudiantes, el tipo de institución a la que asisten, la forma de conectividad o el índice de disposición tecnológica^{viii} que construimos (Tabla 2).

Tabla 2

Composición de la muestra según índice de disposición tecnológica y conectividad y cantidad de habitantes en el hogar

| Índice de disposición tecnológica | | | Conectividad | | Nro. de habitantes | | | N Total ^{ix} |
|-----------------------------------|-------|-------|--------------|----------|--------------------|-------|-------|-----------------------|
| Alto | Medio | Bajo | Sin Wifi | Con Wifi | 2-3 | 4-5 | 6 o + | 497 |
| 17,9% | 34,8% | 47,3% | 11,1% | 88,9% | 21,5% | 55,3% | 23,1% | |

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

Por último, mencionamos que, para la construcción, procesamiento y validación de la base de datos, utilizamos el programa Microsoft Excel. Desde un marco interpretativo cualitativo, en nuestro análisis, entrelazamos resultados de respuestas abiertas y cerradas de la encuesta.

Desafíos que afrontaron las y los jóvenes durante el contexto de pandemia

La pandemia trastocó la vida de todos y todas y supuso afrontar una serie de dificultades referidas, además del temor a contagiarse, al cabal deterioro de la sociabilidad humana y de la pérdida de un cúmulo de soportes subjetivos que generó la cuarentena. Estar encerrado, no poder encontrarse con otras personas allegadas y estar imposibilitados de asistir a determinados lugares, como la escuela, o realizar actividades propias de la vida cotidiana de cada uno de nosotros se constituyó en una *prueba*^x estructural que debimos enfrentar social y personalmente. Por eso, les preguntamos a los y las jóvenes estudiantes a qué les costó más acostumbrarse. Se trata de una respuesta abierta que recategorizamos analíticamente.

Tabla 3

Cantidad de respuestas y porcentajes de jóvenes que respondieron la pregunta abierta “¿A qué te costó más adaptarte/acostumbrarte en este tiempo de coronavirus?”

| Categorías | Respuestas | % |
|---|------------|---------------|
| No poder juntarse con amistades o familiares | 118 | 24,8% |
| Estar encerrado (no poder salir)/pasar todo el día en la casa | 115 | 24,2% |
| Las clases virtuales | 61 | 12,8% |
| Hacer la tarea que mandan | 53 | 11,1% |
| No poder hacer deporte o actividad física | 37 | 7,8% |
| Nada me costó adaptarme | 30 | 6,3% |
| La convivencia en el hogar | 25 | 5,3% |
| Usar el barbijo o tener los cuidados necesarios contra el COVID-19 | 24 | 5,0% |
| No ir al colegio/la nueva modalidad del colegio | 24 | 5,0% |
| No tener la rutina de antes/adaptarme a la nueva rutina/sentir que no tengo rutina | 24 | 5,0% |
| Organizar los horarios o tiempos escolares | 23 | 4,8% |
| Me cuesta entender las clases/tareas sin la explicación presencial/siento que aprendo menos/poco/nada | 19 | 4,0% |
| Otros (sin clasificar) | 17 | 3,6% |
| Otros (referidos a la modalidad escolar) | 11 | 2,3% |
| Ayudar con las tareas del hogar | 9 | 1,9% |
| Levantarme temprano | 9 | 1,9% |
| La falta de explicación o devoluciones de las y los docentes | 6 | 1,3% |
| Dificultades para poder dormir | 6 | 1,3% |
| Total de respuestas | 611 | 128,4% |
| Total de personas que respondieron | 476 | 100% |

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

El encierro producto de la cuarentena y la consecuente imposibilidad de encontrarse con vínculos afectivos externos al hogar son dos de las cuestiones que más afectó a quienes encuestamos. Casi el 25% se refirió a “no poder juntarse con amistades y/o familiares”. Poco más

del 24% mencionó que les costó no poder salir de sus casas (sintiéndose encerrados) o acostumbrarse a estar todo el día dentro del hogar cuando, generalmente, pasaban mucho tiempo afuera haciendo diversas actividades. Por ejemplo, hacer “deporte y/o actividad física” fue mencionado por casi el 8% de jóvenes. El encierro de varias y varios integrantes de la familia también impactó en “la convivencia en el hogar”, cuestión a la que hicieron referencia un poco más del 5%. En línea con el planteo de Martuccelli (2021), sostenemos que la sociabilidad fue una de las dimensiones constitutivas de los individuos que más deterioró la pandemia.

Por otra parte, alrededor del 36%^{xi} de las y los jóvenes hizo referencia a diferentes cuestiones relacionadas con el proceso de continuidad pedagógica que nosotros agrupamos bajo una supracategoría denominada “modalidad virtual de la escolarización”. Desde ya, cada uno de los aspectos que mencionan no son excluyentes, sino que, muchas veces, están interrelacionados. Por ejemplo, un estudiante varón de CABA nos decía: “Me costó adaptarme a tener clases virtuales y organizarme en el día. Y acostumbrarme a hacer mis tareas online” (15 años, escuela estatal, 402).

En primer lugar, como veremos a través de sus testimonios, mencionan a las “clases virtuales” con el consecuente desafío de conocer las plataformas virtuales que utiliza la escuela o sus docentes: “Lo que más me costó fueron las clases virtuales, y a veces me siguen dificultando algunas cuestiones como estar al día con los trabajos, porque yo soy de distraerme mucho y mucho más si estoy en mi casa” (Estudiante mujer, 13 años, Escuela estatal, Misiones, 416);

Creo que a lo que más me costó adaptarme en esta cuarentena es a Classroom y a las clases virtuales en Zoom, ya que eran plataformas que no conocía y que era muy importante que las aprendiera usar, sin embargo, para estos puntos, ya las manejo muy bien. (Estudiante mujer, 13 años, escuela privada, Buenos Aires, 154)

En segundo lugar, las y los estudiantes se refieren a “hacer la tarea que mandan”. En particular, señalan tanto su exceso como la dificultad que implica realizarla de modo virtual, teniendo que pasar mucho tiempo frente a dispositivos electrónicos: “Me costó más adaptarme a realizar todos los TP, más que nada por la cuestión de leer tanto desde el celu que me da mucho dolor de cabeza” (Estudiante mujer, 18 años, escuela estatal, CABA, 310);

Lo que más me costó es acostumbrarme a la cantidad de tarea que los profesores envían por día, ya que es mucha más que antes, por lo cual cada vez tengo menos tiempo para estar con mi familia y para recrearme. (Estudiante mujer, 13 años, escuela privada, Córdoba, 3)

Cabe destacar que el 63% de las y los estudiantes se expresaron (muy) de acuerdo con la afirmación “me lleva más tiempo que antes realizar las actividades de la escuela” que les propusimos en la encuesta. Asimismo, el 58% de adolescentes, que respondieron la encuesta de hogares de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (Ministerio de Educación, 2020), manifestó que fue excesiva la cantidad de tareas enviadas por la escuela. La sobrecarga de tareas junto con la falta de explicación o dificultad para comprender los contenidos y el exceso de tiempo que pasan frente a pantallas son cuestiones comunes que mencionaron los

y las jóvenes en casi todos los estudios relevados (Ardini *et al.*, 2020; Cimientos, 2020; Fondo de las Naciones Unidas para los Niños, 2020; Kaplan, 2021; Núñez *et al.*, 2021).

La continuidad pedagógica, a partir de las clases (ya sea en su modalidad sincrónica o asincrónica) y las tareas escolares virtualizadas, devino en un fuerte desafío para (re)organizar los horarios y tiempos de la vida cotidiana^{xii} que antes estaban estructurados por el cronosistema escolar presencial (Escolano Benito, 1993):^{xiii} “Me costó no encontrar el tiempo para organizarme con mis actividades (aunque sobra tiempo), siento que no llego a realizar las actividades, aunque en mi rutina diaria si podía” (Estudiante mujer, 17 años, escuela estatal, Buenos Aires, 74); “Al colegio, ya que antes tenía un horario fijo por la institución y ahora el tiempo me lo tuve que poner yo” (Estudiante mujer, 14 años, escuela estatal, Córdoba, 236).

Respecto de la modalidad virtual de la escolarización, cabe mencionar un último aspecto vinculado al proceso de enseñanza y aprendizaje. Alrededor del 4% de las y los estudiantes planteó que le costó entender las clases/tareas sin la explicación presencial del docente o se quejaron de la falta de devolución o explicación de las actividades: “Me cuesta adaptarme porque no es lo mismo al estar en la escuela y que los profes expliquen en el pizarrón, eso es mejor” (Estudiante varón, 18 años, escuela estatal, CABA, 140); “A la realización de las actividades del colegio, porque los docentes te cargan de actividades y prácticos y a veces no hay explicación ni devolución” (Estudiante mujer, 13 años, escuela estatal, Salta, 289).

Este último aspecto nos lleva a remarcar la importancia de la copresencialidad en el acto pedagógico (cuestión que profundizaremos más adelante), así como también las condiciones objetivas y las disposiciones subjetivas del cuerpo docente para reconvertir sus clases a un contexto de virtualidad con el fin de que sus estudiantes puedan aprender y no se sientan solas o solos. La modalidad virtual no fue un desafío solo para el estudiantado, sino también para el cuerpo docente, tal como lo muestran diferentes trabajos (CTERA, 2020; Meo y Dabenigno, 2021; Ministerio de Educación de la Nación, 2020c).

En nuestra encuesta, observamos que las y los estudiantes que, en mayor medida, señalaron aspectos de la modalidad virtual de escolarización como lo que más les costó acostumbrarse durante los primeros meses de la pandemia son quienes cuentan con alta disposición tecnológica (48,2%), conectividad por Wifi (37,8%) y asisten a escuelas de gestión privada no confesionales (42,7%). Si bien los datos de la Tabla 4 no nos permiten establecer asociaciones por nivel socioeconómico de las personas encuestadas, podemos pensar hipótesis heurísticas.

Tabla 4

Supra categoría "Modalidad virtual de escolarización" según disposición tecnológica, conectividad del hogar y tipo de gestión de las escuelas secundarias

| Modalidad virtual de escolarización | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|-------|-------|------------------------|----------|---------------------------------|------------------------|---------------------|--------|-------|
| Disposición tecnológica | | | Conectividad del hogar | | Tipo de gestión de las escuelas | | | | Total |
| Alta | Media | Baja | Con Wifi | Sin Wifi | Estatal | Privada no confesional | Privada Confesional | Social | |
| 48,2% | 35,5% | 32,4% | 37,8% | 23,1% | 31,6% | 42,7% | 34,2% | 22,2% | 36% |

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

Si observamos la información disponible en el Ministerio de Educación de la Nación de las siete provincias que son parte de nuestra muestra (ver Anexo 1), notamos que las escuelas secundarias de gestión privada reciben proporcionalmente estudiantes provenientes de familias con mejor poder adquisitivo que las escuelas de gestión estatal y que el acceso a internet y la disposición de computadoras y celulares es menor entre estudiantes de las últimas. Asimismo, al momento de la irrupción de la pandemia, varios estudios revelan que una mayor proporción de escuelas privadas contaban previamente con plataformas virtuales para adaptarse rápidamente a la continuidad pedagógica (Dussel *et al.*, 2020a; Fondo de las Naciones Unidas para los Niños, 2020; Ministerio de Educación de la Nación, 2020b; Núñez *et al.*, 2021). Vale mencionar también la presión que realizaron, durante las primeras semanas de virtualidad, las familias de estas escuelas al quejarse por seguir pagando la cuota cuando sus hijos e hijas no asistían presencialmente.

Todas estas cuestiones posibilitaron que una mayor parte de jóvenes de escuelas privadas tuvieran una propuesta pedagógica de alta intensidad en comparación con quienes asisten a escuelas estatales, tal como lo reflejan los relevamientos de hogares y de docentes del Ministerio de Educación (Ministerio de Educación de la Nación, 2020b, 2020c). Es decir que, para las/os primeras/os, la continuidad pedagógica, siguiendo la tipología propuesta por Saravi (2015), fue una experiencia escolar total en cuanto gran parte de sus vidas cotidianas giró en torno a actividades escolares.

En este marco, podemos sugerir que, quienes tenían mejores condiciones sociales objetivas para afrontar la continuidad pedagógica, tanto en términos de conectividad y disposición tecnológica en el hogar como desde la oferta de las instituciones educativas, fueron quienes la experimentaron de modo más alienante y, por tanto, la modalidad virtual de escolarización se les presentó en mayor proporción como uno de sus mayores desafíos de la pandemia.

Lo que extrañan: sociabilidad escolar y vínculo pedagógico

No poder ir presencialmente a la escuela fue una de las cuestiones que nos mencionaron las y los jóvenes cuando les preguntamos abiertamente qué es lo que más extrañaban de su vida anterior a la cuarentena: "Considero que extraño la cotidianeidad del día a día precuarentena, de

cosas que me quejaba hoy en día las extraño. Un claro ejemplo es ir al colegio ya que ahí me encontraba con la mayoría de mis amigos” (Varón, 14 años, escuela privada, Buenos Aires, 95); “Ir al colegio, porque son más fáciles las clases presenciales en vez de las virtuales. Hay mejor comunicación con lxs profesorxs y compañerxs” (mujer, 17 años, escuela estatal, Conurbano Bonaerense, 32).

Al preguntarles específicamente qué aspectos, actividades o situaciones extrañaban de la escuela, ocho de cada 10 hizo referencia a “pasar tiempo con mis amigxs/compañerxs” y seis de cada 10 dijo “tener al docente presente para consultarle”. Asimismo, más de la mitad mencionó que extrañaba las “clases presenciales” (56,7%) y “los recreos” (55,7%).

Tabla 5

Cantidad de respuestas y porcentajes de jóvenes que respondieron la pregunta cerrada “¿Qué aspectos, situaciones o actividades de la escuela extrañas?”

| Categorías | Respuestas | % |
|---|-------------|---------------|
| Pasar tiempo con mis amigxs/compañerxs | 406 | 81,4% |
| Tener al docente presente para consultarle | 310 | 62,1% |
| Las clases presenciales | 283 | 56,7% |
| Los recreos | 278 | 55,7% |
| Las conversaciones con preceptorxs y lxs profes | 223 | 44,7% |
| Tener un espacio para estudiar o hacer trabajos (aula, biblioteca, patio, pasillos) | 160 | 32,1% |
| La disciplina escolar | 76 | 15,2% |
| La participación en el Centro de Estudiantes | 50 | 10,0% |
| No extraño nada de la escuela | 30 | 6,0% |
| La vianda de alimentos | 24 | 4,8% |
| Otros | 9 | 1,8% |
| Total de respuestas | 1849 | 370,5% |

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

Estas respuestas apuntan a dos dimensiones centrales de la escuela. Por un lado, la socialización y sociabilidad intrageneracional que implica pasar tiempos con amistades en dicho ámbito y compartir los recreos como un momento recreativo, valga la redundancia. Por otro lado, aparece el vínculo pedagógico intergeneracional entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje propio de una clase presencial. Un estudiante varón nos conjuga ambas cuestiones en su respuesta abierta: “lo que extraño más es ir al colegio, ya que era el único momento donde podía ver a mis compañeros, y realmente estudiar bien” (16 años, escuela estatal, CABA, 455).

En uno y en otro caso, lo que añoran es la falta de presencialidad en un mismo espacio físico tanto para sociabilizar con sus pares como para estudiar en la escuela. Por otra parte, cabe destacar que un 32% de estudiantes extraña tener un espacio para estudiar o hacer trabajos de la escuela (Tabla 5). Es decir que una cantidad considerable de jóvenes se vieron afectados por la pérdida del territorio físico escolar, con un poco de mayor énfasis entre quienes disponen de menor capital tecnológico o asisten a escuelas de gestión estatal.

Tabla 6

Categoría "Tener un espacio para estudiar o hacer trabajos" según disposición tecnológica en el hogar y tipo de gestión de las escuelas secundarias

| Tener un espacio para estudiar o hacer trabajos | | | | | | | |
|---|-------|-------|---------------------------------|------------------------|---------------------|--------|-------|
| Disposición tecnológica | | | Tipo de gestión de las escuelas | | | | Total |
| Alta | Media | Baja | Estatad | Privada no confesional | Privada confesional | Social | |
| 28,1% | 31,8% | 32,3% | 35,6% | 30% | 26,3% | 25,9% | 32,1% |

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

La escuela es un lugar de contención, de cuidado y de sostén. Mazza (2020) afirma que "la presencialidad, por desarrollarse en un espacio material —el aula— nos proporciona una metáfora de esta función de 'alojamiento'" (p. 7). Con la virtualización forzada, en varios casos, lo que se perdió fue un *espacio continente* donde docentes y estudiantes se sientan afectivamente seguros/as. Sabemos que aprender no es solo apropiarse de contenidos, es construir una relación transferencial con el Otro.

Recuperando las ideas de Simons y Masschelein (2014), podríamos decir que lo que extrañan los y las estudiantes es la escuela como espacio de suspensión temporal. Los autores sostienen que la escuela de la Antigua Grecia creó "un tiempo y un espacio en cierto sentido desvinculado del tiempo y del espacio tanto de la sociedad (en griego: polis) como del hogar (en griego: oikos)" (p. 28). Por ello, consideramos que extrañan un espacio donde vivir un tiempo no productivo, igualitario y liberado de las rutinas y desigualdades sociales y familiares.

Desde esta concepción, la escuela puede pensarse como un espacio-tiempo de sociabilidad. Según Simmel (2002), para que exista sociabilidad, quienes participan deben dejar por fuera los intereses y significaciones objetivas (la riqueza o posición social), así como también lo puramente subjetivo (su carácter o estado de ánimo). Su estilo artificial consiste en hacer un *como si* "todos fueran iguales y al mismo tiempo *como si se hiciera honor a cada uno en particular*" (p. 90).

Quienes participan de esta forma *pura y superficial* de estar juntos se sienten liberados/as y aliviados/as de las obligaciones y la gravedad de la vida, la cual no desaparece, pero puede ser, en parte, sublimada. A esto se refiere una estudiante de Misiones cuando nos dice que lo que más extraña de la vida anterior a la pandemia es el colegio: "ya que me podía distraer si me estaba pasando algo y podía estar con mis amigas todas juntas" (14 años, escuela privada, Misiones, 426).

Desde ya, en la escuela, los problemas del alumnado no desaparecen, pero allí existe un espacio-tiempo en el cual se pueden distanciar de ellos o compartirlos con otros y, de ese modo, vivirlos más aliviadamente. Si "la escuela puede describirse como la democratización del tiempo libre" (Simons y Masschelein, 2014, p. 90), es sensato que la clausura de su espacio físico por la pandemia no solo haya aumentado (y visibilizado) la desigualdad objetiva ya existente, sino que también profundizó la experiencia subjetiva de dicha desigualdad social.

La pérdida de este espacio escolar de sociabilidad podría vincularse con el sentimiento de soledad si tenemos en cuenta la pregunta que realizó el equipo de Kaplan (2021) respecto de las situaciones en la que las y los jóvenes de sectores populares se sintieron solos/os en el transcurso del periodo de aislamiento. Del 59% que manifestó haberse sentido solo/a: 56% lo experimentó “cuando se quiso distraer y divertirse”, 54% “cuando necesitó conversar acerca de sus problemas personales” y 44% “cuando precisó ayuda en las tareas escolares”.

No es casualidad que el estudiantado añore, en primer lugar, “pasar tiempo con mis amigxs/compañerxs” en la escuela (Tabla 5). Este dato es coincidente con la encuesta realizada por el equipo de Kaplan (2021) donde, ante una pregunta similar, la respuesta más mencionada (41%) fue que extrañaban “pasar tiempo con compañeras/os”. Asimismo, en el relevamiento realizado por el Ministerio de Educación Nacional (2020b), 71% de adolescentes estuvo de acuerdo con el enunciado propuesto “ya tengo ganas de volver a la escuela porque extraño mucho a mis amigos y amigas”. Este último dato adquiere relevancia en la dimensión subjetiva si tenemos en cuenta que el 42% dijo que habla “con amigos/as” sobre su estado de ánimo.

Ahora bien, tanto en la encuesta propia como en aquella realizada por el Ministerio de Educación, observamos variaciones pronunciadas cuando diferenciamos al estudiantado por el tipo de escuela a la que asisten. En nuestro caso, el 81% de estudiantes que dijo “pasar tiempo con mis amigxs/compañerxs” baja a 76% entre quienes asisten a escuelas estatales y sube a 84% en escuelas privadas confesionales y a 89% en no confesionales.

En la encuesta del Ministerio, son los y las jóvenes que asisten a escuelas privadas (que tienen un mayor público que proviene de hogares con baja vulnerabilidad socioeconómica) quienes, en mayor medida, tienen ganas de volver a la escuela porque extrañan a sus amistades. A su vez, también son quienes más hablan con sus amistades sobre su estado de ánimo (Tabla 7). Respecto de este último punto, encontramos una relación similar, pero más pronunciada, según pertenezcan a hogares con vulnerabilidad socioeconómica alta (29%) o baja (52%).

Tabla 7

| | Total | Escuela estatal | Escuela privada |
|--|-------|-----------------|-----------------|
| Adolescentes según grado de acuerdo con el enunciado “Ya tengo ganas de volver a la escuela porque extraño mucho a amigos y amigas” (De acuerdo) | 71% | 69% | 76% |
| Adolescentes según con quiénes hablan sobre su estado de ánimo (Amigos/as) | 42% | 37% | 54% |

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del tablero interactivo Hogares ME/UNICEF.

Por otra parte, en la encuesta realizada por Kaplan (2021), 45% de estudiantes de sectores populares declaró no haberse sentido acompañado/a afectivamente por sus “compañeros/as de curso” desde que se suspendieron las clases presenciales y otro 45% dijo haberlo sentido con “pocos/as”.

Estos resultados, que provienen de tres estudios diferentes, si bien no son comparables, nos permiten nuevamente sugerir hipótesis. Tanto la diferencia de intensidad de la propuesta pedagógica entre escuelas de diferente gestión, mencionada en el apartado anterior, como que quienes extrañan en mayor proporción “tener un espacio para estudiar y/o hacer la tarea” sean estudiantes con mejor menor disposición tecnológica o que asisten a escuelas estatales, nos da la pauta de que la pérdida de la presencialidad perjudicó al estudiantado socialmente más desfavorecido, aumentando la desigualdad educativa ya existente. Ahora bien, cuando nos centramos en el vínculo entre pares, son los y las estudiantes con mejores condiciones objetivas quienes extrañan en mayor medida la presencialidad.

Hipotetizamos que estas diferencias se relacionan con la relevancia que tiene la sociabilidad escolar en la biografía de cada joven. En otro trabajo (di Napoli, 2020), hemos señalado que la temporalidad escolar afecta de modo desigual las experiencias individuales y familiares en función de la clase, el género y el origen étnico. Los sectores sociales de mayores recursos económicos y culturales tienen más posibilidades de estructurar sus biografías a través de cuestiones escolares (doble escolaridad, actividades extracurriculares). En cambio, en los sectores sociales de menores ingresos y capital cultural, el tiempo escolar ocupa una proporción acotada de sus temporalidades vitales, hay otras cuestiones que le compiten (las tareas hogareñas, el trabajo). En el segundo caso, los soportes afectivos para transitar la pandemia podrían estar vinculados con cuestiones y personas ajenas al mundo escolar.

Sobre cómo se sienten las y los estudiantes

A pesar de los cambios de vida drásticos que implicó la pandemia y las dificultades que las y los jóvenes mencionaron para adaptarse a la modalidad virtual de sus escuelas, más del 50% respondió estar (muy) de acuerdo con la frase propuesta sobre poder organizarse mejor los tiempos y espacios para estudiar (Tabla 8).

Nuevamente, estos resultados pueden ponerse en diálogo con la Evaluación de la Continuidad Pedagógica del Ministerio de Educación, donde el 56% de los adolescentes considera haber aprendido “a organizarse y arreglarse solo/a con las tareas”. Entendemos que la escolarización virtual estaría mostrando una arista positiva al brindarles facilidades para que se organicen mejor con la tarea escolar. Estos datos se tornan más positivos aún si recordamos que, en ambas encuestas, un alto porcentaje de estudiantes se había quejado de la excesiva tarea y el mayor tiempo que le llevaba realizarla respecto al contexto de prepandemia.

Tabla 8

Grado de acuerdo respecto a las siguientes afirmaciones sobre cómo vivencian la escuela hoy (“Te podés organizar mejor los tiempos y los espacios para estudiar/hacer la tarea”) según disposición tecnológica y número de habitantes en el hogar

| Grado de acuerdo | Disposición tecnológica | | | Nro. de habitantes en el hogar | | | Total |
|--------------------------------|-------------------------|-------|-------|--------------------------------|--------|--------|--------|
| | Alto | Medio | Bajo | 2-3 | 4-5 | 6 o + | |
| Muy de acuerdo | 30,3% | 32,9% | 31,5% | 28,97% | 33,09% | 31,30% | 31,86% |
| Un poco de acuerdo | 19,1% | 23,7% | 23,4% | 16,82% | 21,45% | 31,30% | 22,65% |
| Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 10,1% | 13,3% | 12,3% | 15,89% | 12,73% | 7,83% | 12,22% |
| Un poco en desacuerdo | 25,8% | 12,7% | 16,2% | 17,76% | 17,09% | 14,78% | 16,63% |
| Muy en desacuerdo | 14,6% | 17,3% | 16,6% | 20,56% | 15,64% | 14,78% | 16,63% |
| Total | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

Cuando observamos la Tabla 8, encontramos algunas diferencias tenues interesantes que no son necesariamente lineales. Las y los jóvenes que manifiestan organizarse mejor los tiempos y espacios para estudiar son porcentualmente mayores entre quienes viven en hogares más numerosos. En cambio, quienes se expresan en desacuerdo con la frase son mayormente estudiantes que tienen alta disposición tecnológica y viven con pocas personas. Si bien no tenemos el dato de hacinamiento de los hogares del estudiantado encuestado, parecería que, en los hogares más numerosos, donde podríamos suponer que la logística de organización familiar podría ser más compleja en cuanto a tiempos, espacios y recursos necesarios para afrontar la cuarentena, hay una sensación de mejor organización entre las y los jóvenes. Una posible interpretación es que, así como el encierro puede dificultar la convivencia en el hogar, el vínculo con varios y varias convivientes puede resultar un soporte importante para organizarse mejor con las actividades escolares.

En el caso de la encuesta realizada a adolescentes por el Ministerio de Educación, encontramos diferencias respecto a haber aprendido “a organizarse y arreglarse solo/a con las tareas escolares”, según el índice de vulnerabilidad socioeconómica (VSE) de sus hogares. El mayor contraste no se produce en los extremos sino entre los hogares con VSE media-alta y media.

Tabla 9

Aprendizajes desarrollados durante la escolaridad en ASPO según VSE

| | Vulnerabilidad Socioeconómica del Hogar | | | | Total |
|--|---|------------|-------|------|-------|
| | Alta | Media-alta | Media | Baja | |
| “A organizarme y arreglarme solo/a con las tareas” | 53 | 67 | 50% | 54 | 56% |

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del tablero interactivo Hogares ME/UNICEF.

Nuevamente, podríamos decir que quienes poseen condiciones sociales objetivas ventajosas para afrontar la continuidad pedagógica desde sus casas expresan en menor medida haber aprendido a organizarse mejor los tiempos y espacios para hacer las tareas escolares. Esto podría deberse a la intensidad de la propuesta pedagógica o al cansancio de permanecer mucho tiempo frente a pantallas realizando tareas. Sin embargo, cuando cruzamos el grado de acuerdo sobre la afirmación “te podés organizar mejor los tiempos y los espacios para estudiar/hacer la tarea” según el tipo de gestión de las escuelas, identificamos que son las y los estudiantes de aquellas de gestión privada confesional quienes expresan un mayor grado de acuerdo y un menor grado de desacuerdo con la frase.

Cabe destacar que, frente a nuestra pregunta abierta “¿Qué cambios notás en vos respecto a cómo eras antes de pasar por esta experiencia de aislamiento social obligatorio?”, algunos y algunas estudiantes mencionaron su capacidad para organizar mejor sus tiempos: “En aspecto escolar, una organización diferente, en la cual me manejo a mis tiempos, pero, a la vez, las explicaciones de los temas son peores y no me llenan tanto” (Hombre, 15 años, escuela estatal, Buenos Aires, 149); “El cambio que noto es que quizás me organizo mucho mejor, pero que mis horarios de hacer las tareas o actividades cambiaron mucho ya que hago la mayoría de noche” (Mujer, 14 años, escuela privada, Conurbano bonaerense, 88).

Estas respuestas no opacan que haya quienes experimentaron lo contrario. Una estudiante, que se manifestó muy en desacuerdo respecto la frase referida a poder organizarse mejor, respondió del siguiente modo esta respuesta abierta: “era más aplicada, me cuesta concentrarme y organizarme” (mujer, 17 años, escuela confesional, Buenos Aires, 285). Pese al alto grado de acuerdo sobre la mejor organización en el contexto de pandemia, alertamos que seis de cada 10 no siente que esté aprendiendo más que antes de la pandemia. Apenas dos de cada 10 estudiantes estuvo (muy) de acuerdo con la afirmación propuesta.

Tabla 10

Grado de acuerdo respecto a las siguientes afirmaciones sobre cómo vivencian la escuela hoy (“Siento que aprendo más ahora que antes”) según disposición tecnológica y número de habitantes en el hogar

| Grado de acuerdo | Disposición tecnológica | | | Tipo de gestión de la escuela | | | Total | |
|--------------------------------|-------------------------|-------|-------|-------------------------------|----------------|--------------|-------|---------------|
| | Alto | Medio | Bajo | Estatal | <i>P no C.</i> | <i>P. C.</i> | | <i>Social</i> |
| Muy de acuerdo | 4,5% | 9,8% | 11,1% | 10,2% | 9,3% | 3,9% | 11,1% | 9,4% |
| Un poco de acuerdo | 5,6% | 8,1% | 10,6% | 10,2% | 7,3% | 7,9% | 11,1% | 8,8% |
| Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 14,6% | 24,3% | 20,4% | 15,6% | 21,3% | 34,1% | 22,2% | 20,8% |
| Un poco en desacuerdo | 23,6% | 13,9% | 15,7% | 14,7% | 15,3% | 21,1% | 18,5% | 16,4% |
| Muy en desacuerdo | 51,7% | 43,9% | 42,1% | 49,3% | 46,7% | 32,9% | 37% | 44,5% |
| Total general | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

En la Tabla 10, nos encontramos con algunas diferencias contraintuitivas. Quienes cuentan con alta disposición tecnológica en el hogar están, en mayor medida, (muy) en desacuerdo con la frase propuesta (75%) en comparación con quienes tienen baja disposición tecnológica (58%). Aunque la diferencia es menor, en este segundo grupo, hay un poco más de acuerdo en sentir que aprenden más que antes (20% frente a 10%). Cuando nos centramos en el tipo de escuela, observamos que quienes asisten a instituciones de gestión estatal son quienes, porcentualmente, más están muy en desacuerdo con sentir que aprenden más (49%), pero también muestran una mayor proporción en muy acuerdo (10%) respecto de quienes asisten a escuelas de gestión privada, en particular confesionales (4%). El alto porcentaje de desacuerdo con esta frase nos deja abierto el interrogante sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje durante el proceso de continuidad pedagógica y sobre las distintas percepciones entre quienes dispusieron de mejores condiciones para afrontarla y quiénes no.

Palabras de cierre

A lo largo de este trabajo, buscamos captar la experiencia escolar de estudiantes de escuelas secundarias durante el contexto de pandemia. Efectivamente, la virtualización forzada de la escolarización, y las consecuencias que trajo aparejadas, fue una de las cuestiones a las que más les costó adaptarse a una gran cantidad de jóvenes. En este marco, la continuidad pedagógica se transformó en un desafío para sus vidas, tanto para sobrellevar las clases virtuales, realizar el cúmulo de actividades que les enviaban, organizar los horarios escolares en sus casas o entender las explicaciones de sus docentes.

Es comprensible que las y los estudiantes que encuestamos hayan señalado a la escuela dada la preponderancia que suele tener el cronosistema escolar en las biografías de la juventud escolarizada. Ahora bien, este desafío no fue percibido de igual modo por la totalidad del estudiantado. Fue mayor el porcentaje entre quienes gozaban de mejores condiciones objetivas para afrontar la continuidad pedagógica. 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 alienante. Esta misma intensidad sea, tal vez, la que genera en ciertos y ciertas estudiantes mayores dificultades para organizar los tiempos y espacios para estudiar y que sientan que no aprendan más que antes, aunque dispongan de mejor equipamiento tecnológico o asistan a escuelas de gestión privada donde, en términos generales, hubo mayor cantidad de clases sincrónicas, en comparación con jóvenes que asisten a otras escuelas.

Todo esto no significa 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.

Por otra parte, la clausura de los edificios escolares puso en jaque tanto el vínculo pedagógico como la sociabilidad escolar, dimensión central del mundo juvenil. Existe un fuerte consenso en el campo educativo respecto de que una de las cosas que más extrañan, si no la mayor, es pasar tiempo con sus amistades. Nuevamente, encontramos que quienes las y los extrañan en mayor proporción son estudiantes que asisten a colegios de gestión privada y disponen de mejor disposición tecnológica. En consonancia con la hipótesis precedente, y en línea con los resultados de la Evaluación del Proceso de Continuidad Pedagógica del Ministerio de Educación, interpretamos que este diferencial puede tener que ver con la mayor relevancia que adquiere la socialización y la sociabilidad entre pares en la escuela como soporte subjetivo para los y las jóvenes que tienen una experiencia escolar más total respecto a otros y otras cuyas amistades provienen menos del mundo escolar y sus espacios de sociabilidad más significativos subjetivamente tienen menos relación con dicho mundo.

Teniendo en cuenta el trastocamiento del cronosistema de la vida escolar de las y los jóvenes, es auspicioso observar que más de la mitad menciona que se organizó mejor para realizar las tareas y estudiar dentro de sus casas, aunque posiblemente en detrimento de otras actividades que antes realizaban. Ahora bien, el alto grado de desacuerdo respecto de sentir que están aprendiendo más que antes de la pandemia nos deja abierto un importante interrogante sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje durante la continuidad pedagógica.

Resulta arriesgado sacar conclusiones de un acontecimiento y proceso tan complejo y rupturista como fue, es y será la pandemia por coronavirus COVID-19. Esperamos que los resultados, análisis e hipótesis plasmados en este artículo sirvan para continuar indagando cómo vivieron las y los jóvenes estudiantes este escenario atípico, qué rol jugó la escuela secundaria y qué cuestiones requieren de atención para pensar el contexto de pospandemia. Sin duda, la pérdida de la materialidad de la escuela supuso la desaparición de un espacio-tiempo que permitía la suspensión de obligaciones personales y sociales. Esto supuso un aumento de la desigualdad educativa tanto en términos objetivos como subjetivos. Sin embargo, la escuela, con sus dificultades, fue una de las instituciones sociales que estuvo al frente para sobrellevar la pandemia en cuestiones que excedieron las necesidades educativas a través de distintas acciones



Mundo diverso, técnica mixta. **Ana María Martín**

Bibliografía

- Abrate, L. (2020). *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós
- Andrada, S., Arévalo, L. y Gonzalez, C. (2020). *Las reconfiguraciones de lo juvenil en un contexto de aislamiento y (otras) restricciones sociales preexistentes – (E)laboraciones sociales*. <https://elaboraciones.sociales.unc.edu.ar/las-reconfiguraciones-de-lo-juvenil-en-un-contexto-de-aislamiento-y-otras-restricciones-sociales-preexistentes/>
- Ardini, C., Araya, Y., Barroso, M., Caminos, A., Ciolli, M., Colantti, M., Corzo, L., Franco, S., Fringes, R., Gual, S., Herrera, M., Angeletti, V., Molinero, P., Manzanares, B., Mina, D., Mina, J., Mirad, N., Moyano, R., Pardo, M. y Valdés, L. (2020). *Estudiar durante una pandemia: Una mirada al rol del estudiante y la experiencia educativa en entornos virtuales en el marco del ASPO por la pandemia COVID-19*. Mutual Conexión y Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Ciencias de la Comunicación.
- Benza, G. y Kessler, G. (2020). *La ¿nueva? Estructura social de América Latina: cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas*. Siglo Veintiuno Editores.
- Cimientos. (2020). *Relevamiento «Te seguimos acompañando»*. <https://cimientos.org/pdf/RELEVAMIENTO.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina. (2020). *Encuesta Nacional CTERA: «Salud y condiciones de trabajo docente p.2 en tiempos de emergencia sanitaria COVID19»*.

- <https://www.ctera.org.ar/index.php/salud-laboral/publicaciones/item/3611-informe-de-la-encuesta-ncional-de-ctera-salud-y-condiciones-de-trabajo-docente-en-tiempos-de-emergencia-sanitaria-covid19>
- di Napoli, P. N. (2020). La convivencia virtualizada entre la escuela y el hogar en tiempos de pandemia: Una reflexión sociopedagógica. *Olhar de Professor*, 23, 1-6.
- di Napoli, P. N., Iglesias, A., Silva, V., & Levy, N. (2021). Reflexiones en tiempos pandémicos: La materialidad de la escuela frente a la virtualidad. *Espacios de crítica y producción*, 55, 334-348.
- Di Piero, E. y Chiappino, J. M. (2020). Pandemia, desigualdad y nivel secundario: Trayectorias de las políticas de virtualización a nivel subnacional durante 2020. *Propuesta Educativa*, 2(54), 42-58.
- Dussel, I., Ferrante, P., González, D. y Montero, J. (2018). Las pedagogías en movimiento: Usos y apropiaciones de las tecnologías digitales por parte de docentes y alumnos en escuelas secundarias públicas bonaerenses. En A. Birgin (Ed.), *Las TIC en la escuela secundaria bonaerense: Usos y representaciones en la actividad pedagógica* (pp. 81-126). UNIPE, Editorial Universitaria.
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020a). *Pensar en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE: Editorial Universitaria.
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020b). *Pensar en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica: Vol. II*. UNIPE: Editorial Universitaria.
- 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.
- Fondo de las Naciones Unidas para los Niños. (2020). *Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana* (Informe Sectorial Educación). UNICEF. <https://www.unicef.org/argentina/media/9356/file/El%20impacto%20de%20la%20pandemia%20COVID-19%20-%20Informe%20Educa%C3%B3n.pdf>
- Kaplan, C. V. (2021). *Emociones y escolarización en tiempos de pandemia* [Diapositiva de PowerPoint].
- Kaplan, C. V. y Piovani, J. I. (2018). Trayectorias y capitales socioeducativos. En J. I. Piovani y A. Salvia (Eds.), *La Argentina en el siglo XXI: cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual: Encuesta Nacional sobre la Estructura Social* (pp. 221-263). Siglo Veintiuno Editores.
- Martuccelli, D. (2010). La individuación como macrosociología de la sociedad singularista. *Persona y sociedad*, 24(3), 9-29.
- Martuccelli, D. (2021). La gestión anti-sociológica y tecno-experta de la pandemia del Covid-19. *Papeles del CEIC. International Journal on Collective Identity Research*, 2021(1), 246.
- Matovich, I. y Bucciarelli, M. E. (s. f.). *El regreso a clases 2021: Un análisis de los protocolos provinciales*. CIPPEC. Recuperado 19 de octubre de 2021 de <https://www.cippec.org/textual/el-regreso-a-clases-2021-un-analisis-de-los-protocolos-provinciales/>
- Mazza, D. (2020). *Lo que la pandemia nos deja: Una oportunidad para pensarnos como docentes*. CETEP: Secretaría de Asuntos Académicos, UBA. http://citep.rec.uba.ar/wp-content/uploads/2020/05/AcaDocs_D07_Lo-que-la-pandemia-nos-deja-1.pdf
- Meo, A. I. y 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), 103-127. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18221>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2020a). *Evaluación de la educación secundaria en Argentina 2019*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/evaluacion_educacion_secundaria_argentina_2019.pdf

- Ministerio de Educación de la Nación. (2020b). *Informe Preliminar Encuesta a Hogares (Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19)*.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_hogares.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación. (2020c). *Informe preliminar Encuesta a Docentes (Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19)*.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_docentes_enpcp.pdf
- Núñez, P., Seca, V. y Arce Castello, V. (2021). *Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina: La experiencia de adolescentes y jóvenes en la Argentina*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Observatorio Argentinos por la Educación. (2020). *¿Cuántos estudiantes tienen acceso a Internet en su hogar en Argentina?*
https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/ArgxEdu_Conectividad_Coronavirus_.pdf
- Consejo Federal de Educación. (2021). *Observatorio del Regreso Presencial a las Aulas (Informe de situación N° 11)*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007622.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Consideraciones para aplicar y ajustar medidas de salud pública y sociales en el contexto de la COVID-19*. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/336990/WHO-2019-nCoV-Adjusting_PH_measures-2020.2-spa.pdf
- Saraví, G. A. (2015). *Juventudes fragmentadas: Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. FLACSO México: CIESAS.
- Sgariglia, C., Gentile, M. F. y Medel, N. (en prensa). Voces y perspectivas de adolescentes durante la pandemia: Principales dimensiones de sus vivencias y derechos. En P. Vommaro (Ed.), *Las adolescencias en la Argentina. Un desafío pendiente*. Grupo Editor Universitario. <https://defensoraderechosnnya.gob.ar/wp-content/uploads/2021/03/LA-DEFE-Area-de-Participacion-y-Protagonismo-Articulo-para-libro-Voces-de-adolescentes-durante-la-pandemia-con-referencia.pdf>
- Simmel, G. (2002). *Cuestiones fundamentales de sociología*. Gedisa.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.

ⁱ Agradecemos la colaboración de Joaquín Ibarra, quien participó al inicio de la sistematización de los datos.

ⁱⁱ Se trata de una ampliación, dado que la Ley de solidaridad social y reactivación productiva en el marco de la emergencia pública, aprobada el 23 de diciembre de 2019, trece días después de asumido el nuevo gobierno de Alberto Fernández, declaraba la emergencia pública en materia económica, financiera, fiscal, administrativa, previsional, tarifaria, energética, sanitaria y social.

ⁱⁱⁱ Se trata de una evaluación realizada anualmente por el Ministerio de Educación de la Nación que permite conocer el grado de dominio que las y los estudiantes de nivel primario y secundario tienen sobre un recorte específico de contenidos y capacidades cognitivas durante su trayectoria escolar e identificar los factores sociodemográficos y las condiciones en que se enseña y se aprende. Debido a la contingencia en 2020, dicha prueba no pudo realizarse.

^{iv} El último informe de situación (N° 8) del Observatorio del Regreso Presencial a las Aulas del CFE, publicado el 16 de septiembre de 2021, muestra que solo el 3% de las escuelas y el 6% de los y las estudiantes continúan su escolaridad sin clases presenciales. Asimismo, el 91% de trabajadores/as de la educación cuenta con, al

menos, una dosis y, el 61%, con el esquema completo. A la fecha, el porcentaje de notificaciones positivas acumuladas es de 1,7% para estudiantes y 6,8% para el personal de las escuelas (Observatorio del Regreso Presencial a las Aulas, 2021).

^v Cabe aclarar que, a lo largo de este trabajo, se retomarán varios datos de esta encuesta, tanto aquellos que se publicaron en el Informe preliminar (2020b) como los que están disponibles en la plataforma <http://dashboardunicef.knack-research.com:8888/DASHEDU2/index.php?#>

^{vi} La encuesta se realizó en el marco del proyecto PICT 2018 01636 “Conflicto, violencia y convivencia en las escuelas secundarias del área metropolitana de Buenos Aires. Un análisis de sus vinculaciones con las formas de sociabilidad juvenil que construyen las y los estudiantes” dirigido por el Dr. Pablo Nahuel di Napoli y financiado por el Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Sede del proyecto: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

^{vii} El director del equipo dicta una asignatura dentro de dicha maestría.

^{viii} Para la construcción de este índice, se contempló la cantidad de computadoras, tabletas y celulares con conexión a internet y habitantes que había en el hogar. A cada tipo de dispositivo se le asignó un valor diferencial y se lo dividió por la cantidad de habitantes en el hogar.

^{ix} El N total varía según la cantidad de respuestas debido a que varias no eran obligatorias.

^x Martuccelli (2010) propone la noción de prueba como una articulación entre los procesos sociales y las experiencias personales. Para el autor, “es preciso dar cuenta del proceso de individuación desde un conjunto de *pruebas* estructurales comunes a todos los miembros de un colectivo, pero desde posiciones diversas y a través de experiencias disímiles. Las pruebas son desafíos históricos, socialmente producidos, culturalmente representados, desigualmente distribuidos, que los individuos están obligados a enfrentar en el seno de un proceso estructural de individuación” (p. 21).

^{xi} Este porcentaje refleja la cantidad de personas que mencionaron al menos alguno de los aspectos de la modalidad virtual que adquirió la escolarización, a saber: “las clases virtuales”, “hacer la tarea que mandan”, “no ir al colegio/la modalidad del colegio”, “organizar los horarios o tiempos escolares”, “me cuesta entender las clases...”, “la falta de explicación/devolución de las y los docentes” y “otros” (modalidad escolar).

^{xii} Cabe destacar que el 15% del estudiantado mencionó dificultades asociadas al orden temporal, ya sea por cambios (o falta) de rutina, organizarse con la escuela o tener dificultades tanto para levantarse temprano como para dormirse.

^{xiii} “El cronosistema escolar sirve, así, para ajustar el ‘reloj biológico’ y los biorritmos a un sistema social y cultural. Levantarse a una misma hora para acudir a la escuela con la puntualidad prescrita, donde se pasa cada mañana revista al aseo personal; seguir un programa de trabajo organizado en períodos con criterios precisos y estables; disfrutar de recreos planificados en la disciplina institucional; retornar a casa al finalizar cada sesión o jornada e interrumpir este proceso cada siete días son hechos que suponen regular la espontaneidad con un orden normativo del tiempo. (...) La historia de la configuración de los tiempos escolares

implica intereses más generales que afectan a temas relacionados con la antropología cultural y la historia social" (Escolano, 1993, p. 127-128).