**Alumnes secundarios en pandemia: una montaña rusa de emociones.**

EJE 15. Infancias, juventudes y vejeces

ALTIERI, Josefina

Estudiante de la Lic. en Sociología - Universidad de Buenos Aires.

altierijosefina@gmail.com

CENTOLA, Ma. Agustina.

Estudiante de la Lic. en Sociología - Universidad de Buenos Aires

aguscentola@gmail.com

GARCÍA CAMERATA, Sofía I.

Estudiante de la Lic. en Sociología - Universidad de Buenos Aires.

sgcamerata@gmail.com

Palabras clave: vínculos, experiencias, pandemia, socialización, escuela.

**Resumen**

El propósito de esta investigación fue recuperar las perspectivas de les estudiantes secundarios del ciclo superior del AMBA durante los distintos momentos de la educación en pandemia (virtualidad/presencialidad), en relación tanto al desarrollo de vínculos en la escuela como a las experiencias y emociones sobre la escolaridad. Para este fin, utilizamos entrevistas en profundidad realizadas en el marco de la materia Metodología III (Cátedra Sautu) que fueron la herramienta principal a la hora de analizar las voces de los protagonistas: les estudiantes secundarios.

Entendemos que el estudio sobre las relaciones entre jóvenes que se desarrollan en ámbitos virtuales no es un tema nuevo, pero ¿qué pasa cuando la virtualidad es la única opción para el desarrollo de los mismos? y ¿qué pasa con la función socializadora de la escuela cuando la no presencialidad es la norma y está impuesta por una pandemia? Es por ello que creemos que es preciso indagar cómo los vínculos en la escuela se (re)configuraron durante este período.

A la hora de analizar las voces de estos protagonistas nos valdremos de los aportes teóricos de Lahire, Bourdieu y Passeron para comprender y poner foco en el lugar primordial que toma la escuela como ente socializador y cómo los grupos de pares se interyectan con estos espacios institucionales. Para comprender estos temas a la luz de la pandemia y la utilización de herramientas virtuales en la educación, recuperaremos principalmente los aportes de Fernandez Pollán y Souto.

**Introducción**

Es un hecho de público conocimiento el que la situación pandémica y sus consecuencias cambiaron radicalmente el modo en que se desarrolló la enseñanza escolar. Por esta razón nos proponemos analizar las caracterizaciones de les estudiantes acerca de su experiencia escolar y sus emociones dentro de los momentos de virtualidad y presencialidad, durante 2020 y 2021. Adicionalmente, incorporamos una mirada transversal sobre la forma en la que se configuran las relaciones de les estudiantes tanto con docentes como con pares y amigues en este periodo.

Inicialmente, este proyecto se llevó a cabo en el marco de la materia Metodología de la Investigación Social III a fines de 2021, donde la propuesta de la Cátedra incluía el objetivo común de pensar la educación en el momento de la pandemia. Con el fin de completar el trabajo final, utilizamos entrevistas en profundidad a jóvenes estudiantes secundarios que realizamos en conjunto con la comisión de prácticos de la materia. Este fue nuestro instrumento de recolección de información, que nos permitió producir nuestros propios datos que luego fueron procesados, codificados y analizados en el presente informe.

En un segundo momento, revisitamos las transcripciones crudas de las entrevistas como nuestro análisis inicial, para incluir nuevas ideas y perspectivas teóricas que fuimos incorporando en los últimos meses.

Vamos a recorrer, a lo largo de las próximas páginas, cinco secciones que detallaremos a continuación. Las primeras dos con contenido teórico sobre nuestros antecedentes y marco conceptual, una de carácter metodológico donde explicitamos la construcción de las entrevistas y su codificación. Por último, nuestro análisis y conclusiones.

El resultado de nuestro trabajo en estos dos tiempos se ve reflejado en la presentación de esta ponencia.

**El problema y nuestros antecedentes.**

La pandemia de COVID-19 trajo consigo una modificación tanto parcial como sustancial de las formas que tenemos de organizarnos como sociedad. Los cambios que se tuvieron que implementar para sostener las actividades que consideramos “esenciales” pero desde el ámbito seguro del hogar resultaron en la incorporación de distintas estrategias, en su mayoría virtuales, que trastocaron nuestras formas habituales de comunicación e interacción con otres. En este marco, el sistema educativo no fue la excepción, y debió adaptarse de manera abrupta, adoptando nuevas dinámicas que le permitieron sostener cierta continuidad educativa. Al ser un acontecimiento complejo y relativamente reciente es poca la teorización académica al respecto. Sin embargo, recuperamos algunos antecedentes relacionados a la educación remota y algunos otros que teorizan sobre la incorporación de la tecnología a la educación y de esta manera, el impacto de la no presencialidad en las relaciones escolares.

Al respecto, el trabajo que guarda mayor consonancia con nuestra propuesta es el de Nuñez (2020) el cual señala cómo el ASPO afectó los “bienes” más preciados del sector educativo tales como la presencialidad, la proximidad, el contacto físico y la grupalidad y cómo esto terminó repercutiendo consecuentemente sobre el rol del docente y el de estudiante (p. 181). Asimismo, hace hincapié en que la pandemia expuso crudamente las desigualdades preexistentes en el acceso a la educación y en la respuesta dada por las diferentes instituciones, provincias, etc (p. 182). Finalmente, el autor observa, en base a una encuesta preliminar hecha de manera virtual a alumnes secundarios de los últimos años de la Ciudad de Buenos Aires, que algunos datos señalan que lo que más extrañan de la escuela es estar con amigues y compañeres.

Por otro lado, en la investigación llevada a cabo por Szapu et al (2022) sobre las emociones de les estudiantes secundarios en pandemia, se hace hincapié en la fragilización que sufrieron los vínculos en este contexto, lo cual fue fuente de emociones negativas como la soledad, la desmotivación, etc. Una vez más, aquí se demuestra a partir de una encuesta que lo que principalmente añoraban de la escuela presencial es el pasar tiempo con les compañeres; contacto que evidentemente no logró ser reemplazado en su totalidad con el uso de herramientas digitales.

En este sentido, cabe también recuperar autores que teorizaron acerca de los vínculos virtuales. Así, por un lado encontramos a Fernández Pollán (2021) quien al analizar el caso español, plantea que la adaptación virtual de la escuela compromete la efectividad de los procesos de socialización que irradian de esta, los cuales estarían fundamentados en la presencialidad y la comunicación e interacción directas.

Por otro lado, Gonzales Flores et al. (2021) exploran las diferentes formas en que les jóvenes interactúan en la actualidad. Haciendo foco en la virtualidad, les autores señalan que: “en los nuevos espacios o mundos virtuales, los individuos formulan su propia identidad y fortalecen su idea de pertenencia” (Gonzales Flores, et. al., 2012, p. 5). De esta manera, en contraposición con Fernandez Pollán (2021), les autores destacan los mundos virtuales como lugar de socialización y resaltan que estas nuevas comunidades virtuales “no son opuestas o sustitutas de las comunidades presenciales, sino una nueva modalidad del actuar comunicativo” (Gonzales Flores, et. al., 2012, p. 5)

En base a los textos expuestos, podemos observar que hace varios años se viene pensando en los vínculos virtuales en alumnes secundarios, sin embargo, nos interesa complejizar este aspecto en el contexto de ASPO; y en tal sentido nos preguntamos: ¿qué pasa cuando la virtualidad es la única opción para el desarrollo de los mismos? y ¿qué pasa con la función socializadora de la escuela cuando la no-presencialidad es la norma? Es por ello que creemos que es preciso indagar cómo los vínculos con pares se (re)configuraron durante éste período. En esta línea, nos proponemos indagar en las siguientes cuestiones: ¿Cómo fue la adaptación de quienes forman parte de la escuela a las nuevas técnicas y espacios de la virtualidad? ¿De qué forma estos nuevos espacios virtuales reemplazan a los espacios físicos y cuáles son sus implicancias en la formación y sostenimiento de vínculos entre pares y docentes?

**Enfoque teórico**

La institución escolar, como parte de la socialización secundaria, es una de las múltiples y complejas socializaciones que atraviesa y subjetiviza a los adolescentes, ésta, junto a las relaciones entre pares, forman cabalmente las disposiciones mentales y el comportamiento de manera duradera (Lahire, 2007). En este sentido, resultan fundamentales para este proyecto los conceptos de experiencias, vínculos y emociones, ya que serían nuestros pilares para comprender no sólo la relación entre el alumno y la institución escolar ó sus pares (Gómez y Ramos, 2015) sino su propia conformación subjetiva en el marco de la pandemia.

A partir del concepto de experiencia –escolar– englobamos lo recuperado por les alumnes en cuanto a sus vivencias escolares. Aquí es importante pensarlos como “sujetos de la experiencia”, entendemos por esto, que son construidos en y a través de sus vivencias, con sus respectivos contenidos y sentidos que las organizan. Así, no son sólo sujetos de opinión, de aprendizaje o de socialización, sino producto de sus experiencias (Gómez y Ramos, 2015). De esta manera, la percepción de lo vivido estará íntimamente relacionada no sólo con la experiencia como tal, sino con los sentidos, condiciones materiales y emociones ligadas a ello. Por lo tanto, las vivencias pueden comprenderse en tanto son exteriores: la forma en que se realizaron las clases –tanto en virtualidad como presencialidad–, la condición socioeconómica de los alumnos, etc. Pero también pueden ser interiores (como las emociones e ideas) las cuales en su interacción y dinámica conforman el juicio de les alumnes sobre lo acontecido (Gómez y Ramos, 2015).

En cuanto a las emociones, entendemos que éstas carecen de un “estado puro” por lo tanto las abordamos a partir de su reconstrucción discursiva (Kessler, 2009). Así, retomamos la definición de Souto (2018) de la cual se desprende que los alumnos al actuar en el territorio determinado donde se desenvuelve la escolaridad (ya sea de manera virtual o presencial) se encuentran fuertemente influidos por motivos, ideas y emociones que se transformarán en argumentos al respecto en un futuro. Es decir, que las emociones que les alumnes asocien a los diferentes momentos que adoptó la educación a lo largo de la pandemia influye directamente sobre los juicios que tendrán sobre los mismos. Tanto estas emociones como las futuras representaciones están fuertemente influenciadas por la condición económica, la posición social y el capital cultural de los alumnos (Bourdieu y Passeron, 2003), de manera tal que al momento de posicionarse frente a la experiencia de la clase, estas condiciones socioeconómicas son clave.

Por otro lado, los vínculos también poseen un gran peso en el análisis, ya que las mencionadas experiencias y emociones están fuertemente atravesadas por las relaciones sociales establecidas en la institución escolar, entre docentes y entre pares o amigos. Aún más, según Nuñez (2020), les jóvenes enfatizan sobre todo los aspectos socializadores de la escuela, resignificándola –contrario a perspectivas más clásicas– como un espacio de aprendizaje ligado fuertemente al encuentro con otres.

Las relaciones entre entrevistades y compañeres/pares son importantes ya que “*influyen en el desarrollo cognitivo y emocional del adolescente, en su adaptación al medio social en el que convive, en el aprendizaje de actitudes y valores, en la formación de la identidad y en la adquisición de habilidades sociales*” (López, Ferrer y Gutiérrez, 2009, p. 3). También, ciertos vínculos trascienden el ámbito de la escuela y se apoyan en otros aspectos diferentes de la vida social e individual del sujeto (López, Ferrer y Gutiérrez, 2009). De aquí se desprende un interés en analizar cómo las relaciones establecidas influyen en las percepciones y emociones que les alumnes asocian a cada momento de la educación en pandemia.

En este sentido, el vínculo con les profesores también resulta importante, es evidente que la relación alumnes-docentes es, por definición e institucionalmente, una relación de poder (Allidière, 2004). Esta asimetría yace en el hecho de que tanto les docentes como les alumnes juegan roles bien diferenciados (de instructor-aprendiz). Sin embargo, éstos adoptarán diferentes formas según la institución (la rigidez o flexibilidad de las normas, el acompañamiento o no de las autoridades hacia les docentes, etcétera) y el contexto sociocultural en el que se insertan. Entendemos entonces, que no son roles rígidos y que irán reconfigurándose alrededor de múltiples factores de diferentes orígenes. Por tanto, nos interesa indagar cómo se desarrollaron estos vínculos en una situación tan novedosa como la pandemia, y el sentido que les atribuyen les estudiantes en la reconstrucción de su experiencia.

**Objetivo general**

Indagar las perspectivas sobre el desarrollo de vínculos (con pares y docentes) y las vivencias de escolaridad (emociones y experiencias) de estudiantes secundarios del ciclo superior del AMBA durante las sucesivas modalidades de cursada (remota y presencial) sostenidas desde el inicio de la pandemia (marzo de 2020) hasta la actualidad.

**Objetivos específicos**

* Explorar la configuración de los vínculos entre pares, así como entre estudiantes y docentes, durante los distintos momentos de la educación en 2020 y 2021.
* Indagar las emociones y experiencias que les estudiantes asocian a cada momento de la educación remota y de regreso paulatino a la plena presencialidad.

**Metodología**

La propuesta por parte del equipo de cátedra para el Trabajo Práctico Aplicado de Metodología III fue poder incorporar técnicas de la investigación cualitativa para el desarrollo de este último trabajo. Entendemos que la naturaleza de este trabajo, por los objetivos planteados y el tema que nos compete, hace que la técnica de las entrevistas en profundidad sea la que más se ajusta a las necesidades de la misma. Como bien traen Navarro y Meo (2009) recuperando a Sautu (1999), las entrevistas permiten que le entrevistade relate y “desentierre de la memoria parte de su vida y de su experiencia que tiene marcados contenidos emocionales” (p. 86). La recuperación de las emociones y las experiencias fue central para llevar adelante nuestros objetivos y explorar nuestros intereses dentro de la propuesta principal. A la hora de darle orden a este apartado, identificamos algunos momentos principales en nuestro camino metodológico.

En primer lugar, la selección de les entrevistades y la conformación de la guía de entrevista. Consideramos que les seleccionades para las entrevistas deberían tener previo al momento en el que se decretó el confinamiento, como mínimo un año de educación secundaria, esto les permitiría no confundir los cambios que se producen entre el nivel primario y secundario de escolarización con el impacto de la pandemia en la escuela. También acordamos en que deberían seguir como estudiantes al día de la fecha, para entender cuáles fueron los cambios que se produjeron a la hora de retornar a la presencialidad. Es por ello que acotamos nuestra búsqueda de entrevistades al último ciclo de la educación secundaria.

En la guía de entrevista se incluyeron las siguientes dimensiones:

* Experiencia escolar antes y durante la pandemia, valoraciones y emociones asociados a la educación remota, alternada y presencial
* Configuración y vivencia de vínculos- al interior de la escuela y en horarios extra-escolares- entre pares y docentes durante educación remota, alternada y presencial
* Dimensión sanitaria en el ámbito escolar: adaptación y protocolos/opiniones sobre las aperturas y cierres.

En total utilizamos 13 entrevistas, cuya elaboración (junto con los parámetros de selección y guía de entrevista) fue trabajo conjunto con el resto de la comisión de práctico de la materia.

El segundo momento en nuestro camino metodológico es el de codificación de las entrevistas. Utilizamos el software Atlas.ti para llevar adelante esta tarea e identificar nuestros objetivos y citas claves para el análisis de los mismos en las entrevistas. Como bien indican Coffrey y Atkinson (2003) en su texto, la tarea de codificación permite generar códigos y conceptos definidos en base a cuestiones comunes de los datos recolectados en el trabajo de campo. A medida que avanzamos con la lectura de las entrevistas llegamos a una lista de códigos que los ordena temáticamente y jerárquicamente.

La codificación comienza con la división en dos ejes principales (Eje alfa: “Desarrollo de vínculos” y Eje beta: “Emociones y experiencias”), ambos resultantes de la propuesta planteada en los objetivos. Además, incluimos las divisiones temporales de Pre-ASPO (cuando les entrevistades aludían a años anteriores al 2020 de su escolaridad), ASPO (donde se desarrolló una educación completamente virtual), Híbrido (esos momentos dónde se implementaban medidas de alternancia entre virtualidad y presencialidad) y Presencialidad (abarca los momentos de éste año de retorno a la presencialidad plena).

Los vínculos del Eje alfa que consideramos tanto para los momentos de ASPO como para los momentos de Presencialidad fueron: ego/pares, ego/docentes y ego/amigues. Seguimos estas relaciones a través de los trece testimonios para evaluar su evolución y su impacto en la experiencia de les entrevistades.

Como aclaraciones respecto de la codificación del Eje beta, podemos decir que las dos categorías principales para ASPO: “escuela como carga” y “escuela como refugio”, fueron códigos en vivo extraídos de las primeras entrevistas que codificamos. Respectivamente incluyen sentimientos negativos y positivos que les entrevistades asocian a ese momento de la educación. En segunda instancia, al momento de codificar la vuelta a la presencialidad nos encontramos que les entrevistades ponían en juego cuestiones de la virtualidad en relación a cómo habían afectado la vuelta a la presencialidad y su desarrollo personal. Es por esto que incluimos las siguientes categorías a este momento: reflexión positiva del pasado, reflexión negativa del pasado, reflexión positiva del presente y reflexión negativa del presente.

El tercer momento comienza con un obstáculo que tuvimos que superar. Si bien la codificación fue un paso hacia el orden de la información recolectada en las entrevistas, no constituía en sí el análisis de dichos datos. Es por ello que, siguiendo las recomendaciones de Freidin (2018), construimos una matriz basada en las categorías más pobladas de códigos de dos momentos: ASPO y Presencialidad. Esta matriz nos dio el puntapié para identificar patrones, similitudes y diferencias en los relatos y rescatar citas textuales para elaborar el informe del análisis.

Así concluye nuestro camino metodológico, con sus aciertos, obstáculos y estrategias que utilizamos para superarlos.

**Análisis e interpretación**.

*Las primeras emociones frente al cierre de escuelas: ¿vacaciones o encierro?*

Comprendiendo el momento de ASPO como aquel período donde la educación secundaria se desarrolló de manera remota, aparece en los relatos de les entrevistades la cuestión de que en los primeros 15 días de aislamiento, muches no tomaban conciencia de la situación epidemiológica. Apenas es decretado el ASPO observamos en gran medida que los sentimientos que proliferaban en les estudiantes eran de alegría, ya que se pensaba que éste representaba unas “mini vacaciones”. Sin embargo, empezaron a emerger sentimientos negativos a medida que se iba extendiendo la cuarentena:

*“Al principio sentí alegría pero después se sintió… [silencio] no tanto como tristeza pero como que no estoy aprendiendo como si fuera al colegio.” —Marcos.*

*“Al principio, nuestro colegio cerró la primera semana por modificaciones, que todos estábamos felices “¡Sí! ¡una semana sin clases!” “¡Una semana más de vacaciones!”, no éramos conscientes de lo que estaba pasando” — Ana.*

No obstante, también encontramos relatos donde les alumnes no contaban con las condiciones óptimas — ya sea materiales y/o emocionales/familiares — para el desarrollo de la educación remota. En estos casos, observamos que las emociones negativas relacionadas al proceso de transición de la educación emergieron desde un principio. Esto puede asociarse a que la condición socioeconómica y/o familiar del alumne tiñe fuertemente la caracterización de la experiencia, en este caso, de forma negativa, como sostiene Souto (2018).

*“Y ¿cómo fue seguir el colegio desde tu casa el año pasado?*

*L: Y al principio era muy difícil porque como yo tenía problemas familiares y al mismo tiempo hace poquito se me había roto mi computadora.” —Lorenzo.*

Sin embargo, los sentimientos negativos respecto de la educación remota que aparecen en este momento se sostienen a lo largo de lo que queda de este período. De esta manera, algunos términos comunes entre les entrevistades para caracterizarlo son los de “desmotivación”, “desinterés”, “desgano” y “frustración”. Detrás de estos términos se encuentran los factores que construyen una experiencia negativa de este tipo de escolaridad. Como mencionamos anteriormente, los conflictos familiares y las condiciones socioeconómicas, sumado a la improvisación de los espacios y la incertidumbre generalizada en el marco de la crisis sanitaria configuraron la insatisfacción que les entrevistades recuperan a la hora de interrogarlos sobre su experiencia durante el 2020. (Bourdieu y Passeron, 2003).

*La virtualidad llegó para quedarse: experiencias escolares en el espacio virtual.*

Una vez consolidadas las dinámicas de escolaridad virtual, puede observarse en la mayoría de los relatos un lento y dificultoso proceso de adaptación a la nueva rutina que se instalaba con fuerza por tiempo indefinido.

En línea con los sentimientos recuperados al final del apartado anterior, algunes entrevistades expresan incomodidad frente a la exigencia de tener la cámara encendida. Esto se profundiza cuando le entrevistade está cursando durante el 2020 el primer año de la especialidad o nueva modalidad, y sus amigues o compañeres de años anteriores no están en el mismo curso. La dinámica de encuentros sincrónicos donde deben exponerse a prender la cámara o participar en la clase virtual, resulta incómoda o poco natural.

En varios testimonios, pudimos recuperar que esta exposición les “pesaba” y aparece en reiteradas entrevistas la idea de que en presencialidad hay “ruido” de fondo que apacigua de alguna forma los nervios de exponer en público:

*“...tenía muchos compañeros nuevos, que no había visto y decir “estaré bien, estaré mal, me estaré forzando mucho”, tener que hablar también. Y como, en la clase estás respaldado por un montón de ruido, de gente, que me hacía sentir más segura, y cuando tenía que hablar así en este formato, me re shockeaba al principio, me ponía muy incómoda.” —Raquel.*

*“Antes, al ser presencial, era mucho más dinámico, y la gente habla mucho más, siempre hay ruido y siempre hay alguien para hablar. Y en el zoom, más que nada como están todos con la cámara y micrófono apagados no se da tanto esta cosa que es re linda de la escuela, de poder comunicarte con la gente” —Malena.*

Es interesante ver cómo les entrevistades manifiestan que el hecho de no conocer o conocer poco a sus compañeres de curso es importante a la hora de participar en las clases virtuales, prender la cámara y formar parte de las dinámicas virtuales sincrónicas. Este punto, junto con la repetición de la ausencia del típico “ruido” de clase en los testimonios nos llamó mucho la atención. Entendemos que habitar el espacio presencial con otres implica un ambiente de contención donde expresarse y participar se siente más ameno que en los contextos virtuales donde se necesita un esfuerzo psicológico mayor (Mendiola, 2020).

Otros obstáculos que les entrevistades mencionan a la hora de adaptarse al ritmo virtual son: la disminución de la exigencia por parte de les docentes en la entrega de tareas (alargando los plazos o dando menos actividades), la desorganización a la hora de acceder al material y las actividades y la falta de una explicación “cara a cara” y lo que esto conlleva a la hora de disipar dudas. Todas estas cuestiones llevaron a que varies estrevistades expresaran que su rendimiento académico no fue tan bueno como en años anteriores y esto también tiñó negativamente la experiencia de la educación en pandemia. Evidentemente, los eventos educativos virtuales y presenciales presentan distintas maneras de desarrollarse; en este caso, les alumnes entrevistades refieren a una dificultad por parte de les docentes de construir nuevas estrategias para llevar adelante eventos educativos en virtualidad.

*“Y mira yo… era un alumno que no me llevaba ninguna materia o me llevaba una sola. El año pasado tuve catorce materias, y de las catorce habré aprobado tres.” —Lorenzo*

Si bien nuestro objetivo no es hacer una valoración sobre el rendimiento escolar de les entrevistades, al momento de preguntar por sus experiencias en la escuela, el tema está presente y les afloran sentimientos variados. Como ya mencionamos, éstos están principalmente relacionados a la desmotivación y el desgano sumado a una percepción del deterioro en la calidad del aprendizaje. En los testimonios, encontramos que el contexto de crisis sanitaria hacía que les entrevistades se enfocaran en la importancia que tenía para elles la presencia física de les docentes en el proceso de aprendizaje. Esto refleja cómo la relación humana entre alumne/docente que se puede establecer en un contexto de virtualidad es bien diferente al escenario presencial de la escuela. En el aula, el profesor tiene la inmediatez de la comunicación con sus alumnes, mientras que en la educación remota la interacción depende de diversos factores tales como conexiones, velocidad de transmisión de datos, video y audio de calidad; lo cual implica un esfuerzo mayor al momento de expresarse y comprenderse mutuamente. (Mendiola, 2020). Así, muches adjudicaban su desgano o dispersión a no tener al profesor frente de ellos explicándole las cosas, ya que de esta manera la dinámica de la clase se perdía totalmente.

En algunos casos se remarca que la dinámica de la clase era casi inexistente, ya sea por lo expresado anteriormente o por dificultades en las habilidades tecnológicas de les profesores:

*“...no es lo mismo virtual que presencial (...) para mí no hay nada mejor que la presencialidad porque aparte tenés al profesor ahí en frente y lo podes mirar a la cara, le podes hacer preguntas que es mucho mejor que virtual que te cuesta más entender, viste? —Lucas*

*“en mi curso (...) todo el mundo con la cámara apagada, nadie interviniendo, el profesor hablando solo durante una hora y solo igual que por ahí podría ser en una clase presencial, pero por lo menos en una clase presencial tenes ruido de fondo” —Miguel*

Es preciso señalar, para contrastar y complementar las experiencias antes expuestas, que varies entrevistades también refieren que las tareas escolares y las clases fueron fundamentales para la distracción del contexto de pandemia y personal, un modo de mantenerse en actividad y un motivo por el cual “levantarse de la cama”. Una de las entrevistadas señaló:

*"...entonces el colegio fue eso, un refugio, como aire.” —Ana.*

*(Re)Pensando los vínculos durante el ASPO: amigues, grupos de pares y vínculo con docentes en virtualidad.*

A la hora de pensar en cómo se desarrollaron los vínculos durante el ASPO, pudimos observar que la gran mayoría de les entrevistades expresan que la relación con les compañeres de curso fue buena pero distante, el contacto fue meramente sobre cuestiones escolares. Como comentamos anteriormente, varies de les entrevistades comenzaron la virtualidad coincidentemente con un cambio de curso, lo cual resultó en que, además de adaptarse a la pandemia, deban adaptarse a compartir la actividad escolar con personas no conocidas o poco conocidas.

*“Como no nos conocíamos mucho porque recién entrábamos a la especialidad, fue un poco distante”. —Marcos.*

En otros casos particulares, sí apareció una pérdida completa del vínculo en la virtualidad:

*“Mi grupo de amigos y el otro grupo que serían mis compañeros estábamos súper distanciados sobre la virtualidad” —Raquel.*

Por otro lado, hablando de la relación que se mantuvo con sus amigues más cercanes, muches de les entrevistades manifestaron que si bien ésta pudo mantenerse por medios nuevos (como juegos online o videollamadas) y representó un gran sostén emocional, se generaliza el sentimiento de pérdida de contacto, aunque sea durante un tiempo determinado, en el ASPO. En este sentido, tal como menciona el trabajo de Szapu et al (2022) recuperando a Le Breton: el contacto mediante herramientas virtuales no necesariamente lleva a la creación de relaciones de reconocimiento mutuo. De esta manera, vemos que si bien existieron esfuerzos de sostener las amistades en el contexto virtual, algunas veces llevó a que le entrevistade se replanteara sobre sus “verdaderas amistades”, identificando que existió un antes y un después en sus relaciones debido al contexto de pandemia.

Por otro lado, aparece una profundización del vínculo entre alumnes y docentes durante el periodo del ASPO. En muchos casos, se debió a que en virtualidad cada uno estaba en su hogar, pasando por situaciones similares, por lo que el ambiente resultaba más descontracturado. Además, les alumnes expresan que sintieron un fuerte apoyo por gran parte de les profesores y comprensión por las situaciones particulares asociadas al contexto que se estaba viviendo.

Esto es, si bien por un lado les alumnes estaban desmotivades en lo que se refiere a estudiar, aprender y aprobar, como contracara, se profundizó la relación con les docentes porque empiezan a ver en su figura a alguien en quien confiar, además de que les extendieron los plazos de entregas o redujeron sus exigencias en general. Podría decirse entonces, que la situación excepcional de pandemia transformó la dinámica de las relaciones alumnes-docentes.

*“El colegio estaba al tanto de mi situación, de lo que me estaba pasando a mí. Entonces como que me re acompañaron. En eso, yo siento como que... Algunos profesores me mandaron mensajes para preguntarme cómo estaba, me decían que me entendían lo que me pasaba y que haga las cosas a mi tiempo.” —Gloria.*

*Volver a las aulas: las experiencias escolares post ASPO*

Con el retorno a las aulas luego de tanta expectativa al respecto, algunes entrevistades manifestaron estar contentes con poder llevar a cabo las clases y las instancias de aprendizaje de forma presencial.

Adicionalmente, muches entrevistades expresaban el deseo de volver a reencontrarse con sus compañeres y recuperar la experiencia de la clase presencial. En este sentido, lamentan una “pérdida” de experiencias en relación a los últimos años de escuela, que influyó en sus significaciones de ser estudiante en pandemia. La escuela para les alumnes es, sobre todo, un espacio de socialización y de construcción de autonomía (Nuñez, 2020), y forman parte de la experiencia típica de los últimos años de escolaridad de les jóvenes argentines ciertos rituales que dan fin a la etapa de la educación secundaria. Estos eventos (como el viaje y fiesta de egresados y los festejos de último primer día) se dan normalmente en condiciones sanitarias poco óptimas para el contexto de la pandemia. Es por ello que durante el 2020 y parte del 2021, estas festividades no se llevaron a cabo. Con la vuelta a la presencialidad, éstas vuelven a ser posibles y vemos cómo les entrevistades manifiestan alegría e ilusión de poder participar en estos espacios. Estos sentimientos, también afloran a pesar de las incertidumbres del contexto de pandemia que continua (e impacta en la agenda de viajes y fiestas) y en la comparación con sus compañeres egresades en 2020 que no tuvieron las mismas posibilidades.

*Entrevistador: Y para vos que estás en el último año: ¿cómo es terminar la secundaria así, en pandemia?*

 *-Es re raro, tipo, hay un montón de cosas que siento que me estoy perdiendo y que no las voy a poder hacer; la última cena, el último viaje, el último todo eso. Pero, igual, siento que soy re afortunada comparándome con los chicos del año pasado — Rocío.*

En cuanto a los contenidos académicos repuestos, tema importante para nuestres entrevistades, a la hora de volver de manera presencial a las aulas, elles sostienen que sintieron que el ritmo académico se retomó de manera drástica, volviendo a las dinámicas escolares pre-pandémicas que se habían desacelerado fuertemente con el ASPO. Ésto les generó dificultades y disconformidad.

*“Lo que sí, este año me parece que lo que están haciendo es intentar de llegar a dar los temas que no dieron en quinto y los que tienen que dar en sexto y los están intentando dar todo rápido y muchas veces lo que hacen es dar temas rapidísimo y que al final nosotros no entendamos.” —Lucas.*

Otro aspecto negativo sobre el cual les entrevistades reflexionaron con la vuelta a la presencialidad es la incomodidad frente a las condiciones que poseen algunos protocolos, lo cual opacó la alegría de la vuelta a las aulas. Estos elementos emergieron como quejas ante, por ejemplo, la apertura de las ventanas y la nula calefacción durante el invierno.

Con respecto a los aspectos positivos que les alumnes recuperan se destaca la oportunidad de adquirir nuevas herramientas tecnológicas que pueden seguir utilizando. El uso de Classroom como medio asincrónico y virtual de interacción y la entrega de tareas de forma virtual, la posibilidad de contar con material en la nube y la comunicación con les docentes a través de plataformas escolares fuera del horario de clase son algunas de las valoraciones positivas que dejó el ASPO y hoy en día se mantienen:

*“Una es el Classroom porque ayuda un montón a los profesores sobre todo. Así te pueden mandar info y corregir. [afirma] Es una herramienta muy buena” —Juan.*

*Reflexiones sobre los vínculos en presencialidad*

Como ya mencionamos anteriormente, hubo acuerdo entre muches de les entrevistades en cuanto a la alegría de volver a las aulas, pensando en el reencuentro y la posibilidad de afianzar o re-estructurar el vínculo con sus pares, el cual se debilitó o había comenzado tentativamente durante el ASPO. Asimismo, varies alumnes expresaron que la presencialidad les ayudó a revalorizar los vínculos con sus pares, en este sentido, una entrevistada refiere:

*“...con mis compañeros siento que forman una parte importante en mi vida que no me había dado cuenta antes. O sea, al no tenerlos durante la pandemia, me di cuenta de eso cuando volvimos. Cómo los extrañaba, cómo los necesitaba, todo. Y creo que como que a todos nos pasó lo mismo, porque lo hablamos varias veces entre nosotros” —Raquel.*

Con respecto a la relación con les docentes, nos encontramos con diversos relatos. Por un lado, algunes entrevistades que habían presentado un vínculo muy bueno y profundo con sus docentes, a la hora de volver a las aulas, expresaron que éste no se mantuvo de igual manera. Una entrevistada señaló:

*“...noto a los profesores más asquerosos al vínculo alumno-profesor. O sea, es como menos empáticos, como...no sé, están...es como más rara la relación.” —Valeria.*

Otres, relataron que el vínculo que habían forjado en los meses de virtualidad, no solamente se sostuvo sino que lo pudieron percibir en alumnes de otros años:

*“Me encontré con algo que años anteriores no me había encontrado que es, acercarme a los profesores y ver la relación que tenían con los alumnos, y antes no había tanto relación con alumne-profesor, ponele que la relación alumne-profesor la creabas en los últimos años. (...) como que los profesores pasaron el año pasado por un cambio que… que… ahora que lo ves es significativo, (...) porque los chicos más chicos dicen bueno qué sé yo, “tengo relación con el profesor tengo su número de teléfono”, ¡su número de teléfono! que nosotros cuando éramos más chicos no teníamos el número de los profesores, no teníamos contacto con ellos ¡se siguen en Instagram! (ríe) y son cosas que vos ahora las ves y decís, no… ¿qué está pasando? nosotros este tipo de relación no la teníamos” —Ana.*

Esto demuestra que las experiencias vividas durante el periodo de ASPO marcaron fuertemente la intensidad y la manera en la que les profesores establecieron los lazos con sus alumnes en pandemia (y viceversa). Consecuentemente, la vuelta a la presencialidad significó para les entrevistades, un nuevo cambio — para algunes positivo y para otres negativo — que nos permite pensar que las expectativas del rol docente sufrieron una modificación durante el período ASPO, ya sea relacionada a la calidez, el acompañamiento y tolerancia.

Un último aspecto que nos resultó muy interesante en torno a las reflexiones de les entrevistades, fue el peso que le atribuyen a la educación secundaria y la valoración de la experiencia ASPO en relación a sus propias vidas. Entienden que haber sido protagonistas del escenario de la pandemia como estudiantes y que parte de su educación haya sido en contexto virtual representa un gran valor para sus experiencias vitales. Asimismo, si bien identifican que ha sido un proceso difícil lo caracterizan como enriquecedor, dejándoles enseñanzas que los forjaron como personas y como generación.

*“Esta montaña rusa (ser estudiante en pandemia) lo que te deja es como… una experiencia que después cuando la analizas te das cuenta todo lo que creciste. Porque yo miro a la yo del año pasado a principio de año y digo “wow, todo lo que pasé, todo lo que hice, todo lo que me esforcé, todo lo que aprendí” en un año, es increíble no me lo va a sacar nadie.” —Ana.*

**Conclusiones**

Una vez realizado el análisis de todas las entrevistas con sus respectivas codificaciones, pudimos obtener ciertas ideas generales que nos servirán a modo de conclusión.

Primero, quedó en claro que los factores que influyen principalmente en la caracterización de la experiencia y en las emociones de les entrevistades a lo largo de la trayectoria ASPO y la presencialidad son, entre otros, el acceso a recursos (digitales, espaciales, materiales o emocionales), la condición socioeconómica y la situación familiar (Souto, 2018). Cuando se presentan vulnerabilidades en alguno de estos factores –o todos– en los relatos de les entrevistades, la experiencia se reconstruye negativamente y son más frecuentes las emociones que calificaríamos como negativas (“desmotivación”, “desgano” y “frustración”). Sin embargo, estos escenarios de vulnerabilidad no impidieron que las actividades desarrolladas en el marco de la escuela funcionaran a modo de distracción del contexto general o individual de algunes entrevistades.

A su vez, otro elemento que conformó la experiencia escolar de nuestres entrevistades durante el período ASPO fueron las dinámicas de los encuentros sincrónicos con sus compañeres y docentes, además de la forma en la que se desarrollaban las tareas. La incomodidad de prender la cámara y participar fue un sentimiento común en muches entrevistades, mientras que con la vuelta a la presencialidad, el uso de otras herramientas virtuales (no sincrónicas) para la comunicación con sus docentes se revalorizó y fue resaltado como positivo para enriquecer la dinámica presencial.

En estas líneas, también la virtualidad tuvo un impacto en la configuración de los vínculos de les entrevistades. Podríamos concluir que durante el ASPO se dificultó la creación de nuevos vínculos y el sostenimiento de vínculos previos a este momento. Por lo que la vuelta a la presencialidad significó para muches de nuestres entrevistades la posibilidad de afianzar amistades que comenzaron tentativamente durante el período de aislamiento.

En cuanto a la relación alumne-docente observamos que hubo una transformación de la dinámica a partir de la educación en pandemia. Se observó una profundización del vínculo en la mayoría de los casos, ya que casi todes les alumnes manifestaron que sintieron un fuerte apoyo por parte parte de les docentes. Es por ello que, frente a las actitudes que éstos tomaron durante el período ASPO se generó, para les alumnes, una modificación en la expectativa del rol docente que –en algunos casos– chocó con la realidad a la hora de volver a la aulas.

Finalmente, nos parece importante rescatar una conclusión de les propies entrevistades, la idea de que ser estudiante en pandemia implica una experiencia común con otres de su generación, esto, consideramos que podría afectar las formas en la que esta generación percibe y valora la educación.

Por último, consideramos que si bien la digitalización de la educación era, hasta antes de la pandemia, una tendencia creciente y que con la virtualización de la educación en 2020 y 2021 hubo un aceleramiento forzado de esta tendencia, los resultados no son enteramente negativos. Por parte de les estudiantes hay una valoración positiva de las herramientas y la experiencia, creemos que los dos mundos, de la virtualidad y la presencialidad, pueden convivir y complementarse.

Bibliografía

* Allidière, N. (2004). El vínculo profesor-alumno. Editorial Biblos.
* Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
* Fernández Pollán, J. (2021). Hacia una redefinición de la escuela como agente y espacio de socialización en las etapas de educación obligatoria. ResearchGate. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/354997448_Hacia_una_redefinicion_de_la_escuela_como_agente_y_espacio_de_socializacion_en_las_etapas_de_educacion_obligatoria>
* Freidin, B. (2018) “El uso de despliegues visuales en el análisis de datos cualitativos: ¿Para qué y cómo los diseñamos?, en: Borda, P.; Dabenigno, V. Freidin, B y Guelman, M. Estrategias para el Análisis de datos cualitativos. Herramientas para la Investigación Social. Serie de Cuadernos de Métodos y Técnicas de la Investigación Social¿Cómo se hace?, N°. 2. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
* González Flores, Simón Carlos, & Mercado Lozano, Paola, & Varela Navarro, Gerardo Alberto (2012). Mundos Virtuales, nuevas generaciones y nuevas formas de socialización. Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad, (4), [fecha de Consulta 18 de Octubre de 2021]. ISSN: Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=499051810005
* Guzmán Gómez, C., & Saucedo Ramos, C. L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela ya los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. Revista mexicana de investigación educativa, 20(67), 1019-1054.
* Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. Revista de antropología social, 16, 21-37.
* López, E. E., Ferrer, B. M., & Gutiérrez, T. I. J. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: el problema del rechazo escolar. Psicología Educativa. Revista de los psicólogos de la educación, 15(1), 45-60.
* Mendiola, J. (2020). ¿Por qué nos agotan psicológicamente las videoconferencias? El País. Recuperado de https://elpais.com/tecnologia/2020-05-02/ por-que-nos-agotan-psicologicamente-las-videoconferencias.html
* Meo, A., & Navarro, A. (2009). Enseñando a hacer entrevistas en investigación cualitativa: entre el oficio, la profesión y el arte. Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales, (17), 123-140.
* Nuñez, P. F. (2020). Un tiempo escolar fuera de lo común: los jóvenes y sus sentidos sobre la escuela secundaria.
* Passeron, J. C., & BOURDIEU, P. (2003). Los herederos: los estudiantes y la cultura.
* Sautu, R. (2005). Anexo II, Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología (pp. 173-180). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/metodo.html
* Souto, X. M. (2018). La geografía escolar: deseos institucionales y vivencias de aula. Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles, (79).
* Szapu, E., de los Ángeles Sulca, E. M., & 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), 299-325.