



Pablo Francisco Di Leo* y Sebastián Ezequiel Sustas**

Experiencias de estudiantes secundarios de la Provincia de Buenos Aires en la pospandemia

RESUMEN

La pospandemia de covid-19 implicó una serie de desafíos para las personas adultas y jóvenes en las instituciones educativas. En este artículo presentamos resultados de una investigación en la que analizamos las experiencias de estudiantes de escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires en dicho contexto. La construcción de datos se realizó a partir de un cuestionario online (N=4186) implementado entre octubre y noviembre de 2022. Los resultados reflejan la valoración de espacios escolares en tanto permiten la estructuración de la vida cotidiana, las sociabilidades y otros soportes específicos –Programa de Acompañamiento de Trayectorias y Revinculación (ATR)– implementados por el Estado para la revinculación escolar, al mismo tiempo que la demanda de espacios alternativos para el abordaje de problemas personales.

* Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA), Magíster en Políticas Sociales por la UBA, Posdoctor por el Instituto de Medicina Social (IMS) de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ) y Licenciado en Sociología por la UBA. Investigador Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG - UBA). Profesor Regular en la Carrera de Sociología (UBA) y Profesor en Seminarios de Posgrado. Filiación institucional: IIGG, UBA, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: pfdileo@gmail.com. ORCID: 0000-0001-9362-1399

** Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA), Magíster en Gestión y Análisis de Información Estadística por la Universidad Nacional de Tres de Febrero y Licenciado en Sociología por la UBA. Docente regular del Departamento de Salud Pública de la carrera de Medicina (UBA) y de seminarios de investigación en la orientación salud de la carrera de Sociología (UBA). Investigador asistente del CONICET con sede en la Universidad Nacional de José C. Paz. Filiación institucional: CONICET/UNPAZ, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: s.sustas@gmail.com. ORCID: 0000-0002-6215-5134



PALABRAS CLAVE

sociabilidad ▪ pospandemia ▪ covid-19 ▪ experiencia escolar ▪ soportes ▪ juventudes

TITLE

Experiences of high school students from the Province of Buenos Aires in the post-pandemic

ABSTRACT

The post-pandemic of covid-19 implied a series of challenges for adults and young people in educational institutions. In this article we present the results of an investigation in which we analyzed the experiences of high school students in the Province of Buenos Aires in this context. The data construction was carried out from an online questionnaire (N=4186) implemented between October and November 2022. The results reflect the assessment of school spaces insofar as they allow the structuring of daily life, sociability, and other specific supports –Career and Reengagement Accompaniment Program– implemented by the State for school reconnection, at the same time as the demand for alternative spaces to address personal problems.

KEYWORDS

sociability ▪ post-pandemic ▪ covid-19 ▪ school experience ▪ support ▪ youth

INTRODUCCIÓN

La escuela es un espacio de socialización y sociabilidad donde se experimentan relaciones sexoafectivas, de amistad y compañerismo, pero también de conflictos, diferencias y antagonismos. La cuestión de los derechos en las instituciones educativas es un campo en construcción. Implica adaptarse permanentemente a las formas singularizadas de relacionarse entre personas adultas y jóvenes. Reconocer estas singularidades en términos de derechos a garantizar genera tensiones en dichos espacios de vida en común. La suspensión de las clases presenciales durante gran parte de 2020 y 2021 –decretada por la mayoría de los gobiernos en América Latina en el marco de las medidas sanitarias para hacer frente a la pandemia de covid-19– tuvo impactos emocionales en niñas/os y jóvenes de todos los sectores sociales. El vínculo educativo se vio afectado especialmente por el distanciamiento con las/os docentes, así como con sus compañeras/os.

En este artículo presentamos resultados de una investigación social financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas



(CONICET)¹ en la que, entre otros objetivos, analizamos las experiencias de estudiantes de escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires (PBA), Argentina, en la pospandemia de covid-19, indagando sobre sus vinculaciones con las sociabilidades, los vínculos intra e intergeneracionales y los soportes institucionales. Aquí partimos de las siguientes preguntas-problemas: ¿cuáles fueron los principales temores y problemas que vivieron las personas jóvenes con el retorno de la presencialidad escolar?, ¿qué dinámicas adquieren y qué valoración otorgan los estudiantes a las relaciones entre pares, a los vínculos con las personas adultas de la escuela y a las intervenciones socioeducativas –especialmente al Programa de Acompañamiento de Trayectorias y Revinculación (ATR)– en el contexto de la pospandemia?

El relevamiento de datos se realizó a partir de un cuestionario online autoadministrado (N=4186) implementado entre octubre y noviembre de 2022.

A continuación, reseñamos los principales antecedentes que utilizamos para el despliegue del problema de investigación. Luego, describimos la estrategia metodológica desarrollada para la construcción de los datos y la conformación de la muestra. En la cuarta sección desarrollamos los resultados de nuestro estudio de las experiencias estudiantiles en la pospandemia en torno a cuatro grandes dimensiones: a) temores y desafíos emergentes en el retorno a la presencialidad; b) vínculos con personas adultas en la escuela; c) presencia y valoración de espacios y soportes institucionales; d) demandas de otros espacios y abordajes escolares. En las conclusiones sintetizamos los principales hallazgos de nuestra investigación y, a partir de estos, proponemos algunas reflexiones y recomendaciones para las políticas socioeducativas en la pospandemia.

ANTECEDENTES

Ante el crecimiento de casos de covid-19 en Argentina, el 15 de marzo de 2020 el presidente de la Nación Alberto Fernández anunció la suspensión de clases presenciales en todo el país, en todos los niveles del sistema educativo, con el objetivo de reducir la circulación del virus y los riesgos sanitarios para la población. Simultáneamente, mediante Resolución del Ministerio de Educación 106/2020, se creó el Programa Seguimos Educando, cuyos objetivos eran: colaborar con las condiciones para la continuidad de las actividades de enseñanza; asegurar la

1. PIP 2021-2023 11220200102148CO. Financiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Sede: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Titular: Pablo Francisco Di Leo; cotitular: Pablo Nahuel Di Napoli; investigadoras/es responsables: Sebastián Ezequiel Sustas, Silvia Alejandra Tapia, Norma Beatriz Ibarra; estudiantes: Lola Sofía Bocelo Cortese, Pedro Ezequiel Manzano, Ayelen Tamassi. Tanto en la elaboración del instrumento de investigación como en la administración de la encuesta contamos con la colaboración de la Dirección Provincial de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires.



distribución de los recursos y/o materiales; elaborar materiales y recursos según los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios; y elaborar y difundir materiales y recursos culturales para el uso familiar y comunitario (Álvarez et al., 2020).²

Si bien durante la segunda mitad del año las autoridades educativas nacionales y provinciales acordaron algunas medidas para organizar el retorno a la presencialidad –como el Protocolo marco y lineamientos federales para el retorno a clases presenciales en la educación obligatoria y en los institutos superiores, Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) 364/2020; o los Criterios epidemiológicos para establecer la reanudación de actividades presenciales en las instituciones educativas, Resolución del CFE 370/2020–, las experiencias de regreso a las aulas durante 2020 tuvieron un alcance marginal en el conjunto de la población estudiantil del país (UNICEF, 2022).

A comienzos de 2021, luego de un intenso debate público en el que participaron diferentes sectores de la sociedad en torno a la importancia de recuperar la presencialidad escolar por su impacto en la vida de niñas/os, adolescentes y jóvenes, el CFE acordó priorizar el retorno de estudiantes y docentes a las aulas en todo el país, garantizando la seguridad sanitaria y el cuidado de la salud de la comunidad educativa. Sin embargo, el proceso de regreso a la presencialidad a nivel nacional resultó heterogéneo. Si bien la mayoría de las jurisdicciones avanzaron en dicho sentido, hubo casos en que el retorno a las aulas se pudo concretar de manera acotada, persistiendo para muchas/os estudiantes diferentes modalidades de cursada a distancia durante la primera parte del año. Luego del inicio del ciclo lectivo 2021, se registró en Argentina una segunda ola de contagios y la circulación de nuevas cepas de covid-19, lo que impactó negativamente en el proceso de recuperación de la presencialidad escolar. Finalmente, entre agosto y fines de septiembre de dicho año, ante el avance del plan de vacunación nacional especialmente entre la comunidad educativa, el CFE (por Resolución 404/2021) acordó el retorno a la presencialidad plena en la totalidad de los establecimientos de todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional (UNICEF, 2022).

Tal como surge de una investigación de UNICEF Argentina (2021a), la suspensión de las clases presenciales tuvo impactos emocionales en niñas/os y jóvenes de todos los sectores sociales. El vínculo educativo se vio afectado especialmente por el distanciamiento con las/os docentes, así como con sus compañeras/os.

2. En el marco de dicho programa se desarrolló una plataforma (seguimoseducando.gob.ar) con diversos recursos de autoaprendizaje, sugerencias para familias y docentes, películas, entrevistas, propuestas didácticas y de comunicación a través de redes sociales y herramientas de videoconferencia, propuestas para el tiempo libre y agenda de eventos en línea. Simultáneamente, se produjo y emitió una programación audiovisual a través de seis señales dependientes de la Secretaría de Medios y Comunicación Pública. En el portal www.educ.ar se publicaron diversos recursos educativos, secuencias didácticas y propuestas formativas. El Instituto Nacional de Formación Docente, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, organizó capacitaciones sobre el uso de herramientas digitales para las y los docentes. También se distribuyó material impreso en las comunidades educativas sin acceso a Internet (en situación de aislamiento, ruralidad y contextos de alta vulnerabilidad social) (Álvarez et al., 2020).



Como también identificamos en nuestro estudio (y desarrollamos más adelante), la valoración de los vínculos presenciales con alguna/os docentes y otras personas adultas en las escuelas revela la importancia de las relaciones intergeneracionales para el aprendizaje y en los procesos de subjetivación juveniles, especialmente en condiciones de vulnerabilidad social. En los hogares que contaban con menor acceso a recursos económicos, dispositivos tecnológicos, conectividad y déficit habitacional, tuvieron una mayor presencia los sentimientos de aislamiento y desamparo de niñas/os y adolescentes. Especialmente entre las/os jóvenes de sectores populares se profundizaron diversas brechas y desigualdades materiales y digitales que condicionaron el acceso, la permanencia y la finalización del ciclo escolar, lo que a su vez impactó en sus procesos de subjetivación y en su salud mental (Álvarez et al., 2020). Por otro lado, los vínculos con compañeras/os y adultos significativos de las escuelas resultaron *soportes*³ centrales para afrontar la *prueba social*⁴ que implicó afrontar la pandemia de covid-19 en combinación con el desafío escolar (CEPAL, 2020; UNICEF, 2021a).

En otra investigación colaborativa entre diversas universidades y organismos de ciencia y técnica públicos de todo el país,⁵ se identificaron una serie de núcleos problemáticos que marcaron las experiencias estudiantiles durante la pandemia: a) Por un lado, las/os estudiantes que asistían a escuelas rurales o vivían lejos de los centros urbanos tuvieron dificultades para seguir las actividades escolares debido a problemas en el acceso a Internet. b) Por otro lado, debieron aprender a trasladar la escuela al hogar, reconfigurando sus tiempos y espacios de estudio, lo que generó sentimientos de malestar subjetivo como agotamiento, estrés e impotencia. c) En tercer lugar, se produjo un trastocamiento en el régimen de evaluación, ya que fue reemplazada la experiencia prepandémica de estar juntas/os docentes y estudiantes, colaborando para la resolución de problemas de aprendizaje, por modalidades virtuales en las que solo se reconocían los resultados, lo que profundizó en las/os jóvenes sentimientos de injusticia escolar. d) Un cuarto núcleo se centra en la reconfiguración de las dinámicas familiares, ya que las clases virtuales se superpusieron en muchos hogares (sobre todo de sectores populares) con tareas domésticas y de cuidado, lo que generó entre las personas jóvenes (en

3. Aquí utilizamos el concepto de *soportes* según la definición de Danilo Martuccelli (2007): “conjuntos heterogéneos de elementos, reales o imaginarios, que se despliegan a través de un entramado de vínculos, que suponen un diferencial de implicación según las situaciones y las prácticas, y gracias a los cuales los individuos se sostienen” (pp. 81-82).
4. Las *pruebas sociales* son “desafíos *históricos y estructurales, socialmente* producidos, *culturalmente* representados, *desigualmente* distribuidos, que los individuos —todos y cada uno de ellos— están obligados a enfrentar en el seno de una sociedad” (Araujo y Martuccelli, 2012, p. 16).
5. Este estudio se enmarcó el Programa de Investigación sobre la Sociedad Argentina Contemporánea (PISAC) COVID-19, surgido de las convocatorias realizadas por la Agencia I+D+d (dependiente del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación). Dicho programa se propuso promover proyectos de investigación vinculados con la caracterización de la situación de la sociedad argentina durante la pandemia y la pospandemia (PISAC COVID-19, 2023).



especial las mujeres y con más intensidad las estudiantes-madres) sentimientos de depresión, angustia, sobrecarga de responsabilidades, agotamiento, cansancio físico y emocional. e) Por último, la falta de encuentro e interacción entre compañeras/os de curso y grupos provocó malestar, soledad y tristeza, lo que dificultó el cumplimiento de las actividades grupales y la entrega de las tareas escolares en los plazos estipulados (Giovine, 2023).

Ante los problemas generados por las medidas de suspensión de las clases presenciales en la continuidad de los vínculos entre un número importante de niñas/os, jóvenes y las escuelas, en septiembre de 2021 la Dirección General de Cultura y Educación de la PBA puso en marcha el Programa de Acompañamiento de Trayectorias y Revinculación (ATR), que tenía como uno de sus objetivos principales restablecer un vínculo pedagógico sostenido entre las instituciones y las/os estudiantes de los niveles primario y secundario que hubieran discontinuado su contacto con los establecimientos educativos o tuvieran una comunicación intermitente o de muy baja intensidad con las escuelas. Para ello, se incorporaron acompañantes de trayectorias educativas –principalmente estudiantes de 3º y 4º año de profesorado de educación primaria, secundaria y tecnicaturas superiores– que realizaban visitas domiciliarias, acompañamiento y acciones de revinculación con la escuela. Dicho programa finalizó el 15 de julio de 2022 (DGCEGPB, 2020).

Según otras investigaciones sociales cuantitativas y cualitativas desarrolladas en Chile y en México durante la pandemia de covid-19, la suspensión de la presencialidad en instituciones educativas provocó lesiones en las relaciones afectivas significativas de las personas jóvenes, ya que las escuelas constituyen para ellas espacios de interacción, sociabilidad, individuación y subjetivación, que se han visto limitados o anulados por las medidas de confinamiento y distanciamiento social (Asún et al., 2021). Tal como sintetiza Gonzalo Saraví (2023), a partir de los resultados de una investigación participativa con estudiantes de educación media superior de sectores populares en la ciudad de México:

Las medidas de confinamiento alteraron radicalmente las prácticas de sociabilidad adolescente (familiar, urbana y entre pares) con repercusiones en su bienestar socioemocional. La sociabilidad tiene tal centralidad en esta etapa de la vida que su cancelación no solo causa ansiedad, depresión o tristeza, sino también la percepción de que la adolescencia misma ha sido suprimida. [...] Estos malestares, a su vez, pueden estar asociados a los múltiples indicios que comienzan a emerger respecto a un incremento en el consumo de sustancias adictivas (legales e ilegales) que proveen un efecto evasivo. (p. 114)

Saraví (2023) retoma los análisis y reflexiones críticas de Martuccelli (2021), quien considera que la gestión tecno-experta de la pandemia de covid-19 –implementada con muy pocas variaciones en sociedades tan distintas como las de América Latina y Europa– desconocieron uno de los principios largamente documentado y conceptualizado en las ciencias sociales: la *sociabilidad*, “la forma lúdica de la socialización”, como la definió Georg Simmel (2002, p. 82), es una



dimensión constitutiva en la vida de los seres humanos. Todas las personas necesitan y valorizan —aun desde diversas experiencias y condiciones de clase, género, raza y generación— el contacto, el encuentro cara a cara con las/os otras/os. En gran medida (y sobre todo en las sociedades latinoamericanas), los individuos se constituyen y sostienen existencialmente como tales porque están sostenidos por soportes relacionales. En síntesis, el equilibrio personal depende de la sociabilidad y esta es una parte constitutiva de la vida humana (que, por supuesto, no se agota en sus dimensiones biomédicas).

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

INSTRUMENTO, APLICACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para responder a las preguntas de investigación propuestas para esta etapa del estudio se llevó adelante un relevamiento por encuestas sobre la población de estudiantes de escuelas secundarias de PBA. Esta técnica de relevamiento de datos se enmarca en un abordaje metodológico cuantitativo. El diseño del estudio fue transversal, observacional y retrospectivo. Este tipo de encuestas ha mostrado potencialidad en la exploración y descripción de aspectos relativos a las formas vinculares entre actores escolares, como así también respecto de la autopercepción del desempeño escolar o las prácticas de cuidado (Kornblit, Mendez Diz y Adaszko, 2007; Kornblit y Sustas, 2014). Por ello, consideramos que resulta una técnica adecuada para indagar sobre la vuelta a la presencialidad en las escuelas secundarias en el marco de la pospandemia de covid-19.

El equipo de investigación desarrolló una versión del instrumento a partir de la realización de un estado del arte sobre las principales temáticas abordadas y retomando investigaciones previas realizadas por integrantes del equipo. Posteriormente, establecimos un vínculo con la Dirección Provincial de Educación Secundaria de la PBA, con cuyo director realizamos varios encuentros virtuales y presenciales en los que terminamos de ajustar el instrumento teniendo en cuenta necesidades de información propias de la gestión. Finalmente, la encuesta quedó compuesta por 45 preguntas, las cuales abordaron las experiencias de los y las estudiantes en torno a las siguientes dimensiones: a) pandemia y escuela; b) convivencia y vínculos en la escuela; c) clima en grupos de pares; d) clima familiar; e) sentimientos, malestares y formas de cuidado; f) datos sociodemográficos seleccionados.

El universo del estudio son las y los estudiantes de escuelas secundarias de gestión pública de la PBA que cursan entre el 3° y 6° año. Se procuró obtener respuestas de todas las regiones educativas de la provincia. El trabajo de campo fue llevado a cabo durante los meses de octubre y noviembre de 2022. El momento de aplicación del instrumento implicó que la vuelta a la presencialidad se encontrara bastante asentada. Esto es relevante para el estudio, ya que el interés principal radica en el relevamiento de datos referidos al retorno a la escolaridad



presencial posterior al período signado por las medidas tomadas desde el sector educativo para hacer frente a la pandemia de covid-19.

El diseño muestral fue no probabilístico y se aplicó una encuesta en línea autoadministrada. Caben destacar, entre las ventajas de utilizar una encuesta en línea, el bajo costo que representa en comparación a las presenciales para acceder a una población dispersa en un territorio extenso; las interfaces utilizadas, que permiten un acercamiento amigable para la persona encuestada; y la carga inmediata de los datos en el servidor utilizado. Sin embargo, a pesar de estas ventajas, las encuestas autoadministradas suelen tener una tasa de rechazo mayor que las de otro tipo, como así también están sujetas a errores técnicos, de cobertura de web y sobre la representación adecuada de subpoblaciones particulares (Scheaffer et al., 2006).

La programación del formulario se realizó en el software online Survey-Monkey, que permite la generación de filtros y pases de preguntas, permitiendo un recorrido guiado por la encuesta que redundaba en una mejor calidad de información relevada bajo esta modalidad. Asimismo, el instrumento fue programado para evitar el relevamiento de datos identificatorios, con la única excepción de los IP de los dispositivos desde donde se generaron las respuestas y los nombres de las escuelas a las que asisten las personas encuestadas. Estos campos fueron anonimizados luego de las consistencias realizadas en la etapa de procesamiento de datos. La encuesta empleó casi en su totalidad preguntas cerradas: de respuesta simple, múltiple y numérica. Se incluyeron algunos campos abiertos, donde las preguntas literales fueron posteriormente codificadas.

La distribución del cuestionario se realizó a partir de diferentes estrategias de tipo virtual. La principal fue con el aval e impulso realizado por la Dirección Provincial de Educación Secundaria de la PBA, que envió una circular a todas las escuelas de gestión estatal de la jurisdicción para difundir y facilitar la obtención de respuestas de la población de estudiantes. Asimismo, el equipo de investigación generó un QR que vinculaba con la encuesta a fin de que pudiera circular entre los grupos de estudiantes, para que accedieran fácilmente a la misma desde sus dispositivos móviles. La adaptación del instrumento al software implicó la generación de 172 variables. Finalmente –siguiendo los lineamientos fijados por la Resolución 2857/2006 del CONICET–, las personas participantes del estudio dieron su consentimiento a partir de una pregunta inicial donde se presentaron los propósitos y objetivos del estudio y se informaron las formas de análisis y tratamiento de las respuestas, en tanto anónimas y confidenciales.

Luego de una prueba piloto realizada en una escuela de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires –no incluida en la muestra resultante–, el formulario final fue respondido por más de 8.000 estudiantes. Responder la encuesta en su totalidad llevaba cerca de 15 minutos. Del total de respuestas al cuestionario obtenidas, se descartaron aquellas incompletas, las que no contemplaban al universo de estudio, las duplicadas –unas pocas– y aquellas con inconsistencias internas no posibles de ser corregidas con imputación de respuestas en los ítems faltantes. El tamaño final de la muestra alcanzó los 4.186 estudiantes de escuelas de la PBA.



La obtención de la base de datos final implicó varias instancias. Se realizaron tareas de consistencia en vistas a la identificación de las escuelas y luego se incorporó el *cue anexo* (variable con valores únicos para cada unidad educativa) a la base resultante de la encuesta. A partir de esta variable, empleada como clivaje, se fusionó con la base obtenida del Padrón Oficial de Establecimientos Educativos (DIE-RedFIE) de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio Nacional de Educación, lo que permitió obtener información de nivel institucional para cada caso individual.

Los datos presentados en este artículo se encuentran agrupados a partir de variables consideradas independientes: estrato socioeconómico, condición de conectividad, género, rezago escolar⁶ y tamaño de escuela. Estas variables suelen presentar cierta capacidad explicativa para las variaciones observadas en el resto de las variables dependientes analizadas (CEPAL, 2020; Scasso y Kit, 2016) y son empleadas en varios estudios sobre la población de estudiantes de escuelas secundarias (Román, 2013; Kaplan y Piovani, 2018). En este trabajo se presentan gráficos y tablas que surgen de un análisis univariado, bivariado y multivariado. Todos los datos presentados tienen como fuente el relevamiento de datos realizado en el proyecto que enmarca este artículo.

Finalmente, brindamos algunas precisiones sobre las variables independientes que utilizamos en este trabajo. El estrato socioeconómico es una variable compleja que surge de la aplicación del análisis por conglomerado por el algoritmo de k-medias. Este tipo de análisis agrupa a todo un conjunto de métodos de clasificación automática o no supervisada, que tienen como propósito agrupar elementos en función de las similitudes entre ellos (Peña, 2002). Así, se agruparon los casos –estudiantes– buscando generar dos grupos homogéneos en base a 4 variables con correlación estadística intensa entre ellas: hacinamiento, clima educativo del hogar, condiciones de conectividad (adecuada y no adecuada) y presencia de ayuda del Estado en el hogar (presencia en el hogar de alguien que reciba algún plan, ayuda o programa del Estado). Las categorías resultantes de esta variable compleja fueron: bajo y medio. El género fue agrupado en 3 categorías: mujeres, varones y otros, en el cual se incluyen otras identidades de género descritas por las personas que respondieron la encuesta (i.e. no binario, fluido). Por su parte, el rezago escolar fue generado a partir de la relación de las edades de las personas y el año lectivo en el que se encuentran cursando. Las categorías resultantes fueron: asiste a término y no asiste a término. Finalmente, el tamaño de escuela fue calculado a partir de la información anexa de la cantidad de secciones de cada establecimiento. Las categorías resultantes fueron: chica (hasta 11 secciones), mediana (entre 12 y 23 secciones) y grande (más de 24 secciones).

6. El concepto de *rezago escolar* refiere al nivel escolar de un individuo o un grupo cuando es inferior al nivel académico establecido como mínimo o suficiente en una determinada sociedad. En este sentido, expresa una condición de desigualdad y falta de justicia en términos de distribución de servicios y oportunidades educativas (Mendoza Cárdenas y Zúñiga Coronado, 2017).



CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

Por las características del relevamiento, no hubo control sobre la composición final de la muestra resultante. Solo fue posible establecer cantidades mínimas de respuesta de estudiantes entre 3° y 6° año por región educativa. La muestra final está compuesta por un 60% de mujeres, 38% de varones y el 2% restante de personas con otras identidades de género. El 40% tiene 15 años o menos y el 60% restante 16 años o más. El 12% tiene rezago escolar, es decir que presenta sobreedad para el curso al cual asiste, y el 88% restante asiste a término. Respecto de las características de las instituciones, 88% se encuentran en áreas urbanas y el 12% restante en áreas de tipo rural; el 31% de las escuelas son chicas, el 42% son medianas y el 28% restante son grandes. Finalmente, un 48% de estudiantes provienen de hogares de estrato socioeconómico medio y el 52% restante de estrato bajo.

Es necesario señalar algunas de las limitaciones de alcance del estudio y potenciales sesgos difíciles de ser mensurados. En general, los estudios realizados durante los años de pandemia (2020 y 2021) mostraron un sesgo en su composición por género y por nivel socioeconómico. En nuestro estudio es posible que grupos poblacionales específicos también se encuentren subrepresentados. Por ejemplo, tomando como referencia el relevamiento anual de 2022 (Ministerio de Educación, 2022), en nuestra muestra los varones se encuentran subrepresentados y las mujeres sobrerrepresentadas.⁷ También es posible que las personas de nivel socioeconómico bajo o con dificultades de conectividad se encuentren subrepresentadas. Estas limitaciones deben ser contempladas al momento de analizar los resultados con vistas a evitar inferirlos a la población objetivo.

Con relación a la distribución geográfica, como se ilustra en las Figuras 1 y 2, las 25 regiones educativas se encuentran representadas con casos, presentando mayores porcentajes las regiones que integran el Área Metropolitana de Buenos Aires.

RESULTADOS

TEMORES Y DESAFÍOS EMERGENTES EN EL RETORNO A LA PRESENCIALIDAD

Como decíamos previamente, los años de pandemia significaron para las/os estudiantes un cambio de sus rutinas cotidianas, las cuales estaban marcadas por la presencialidad escolar y las dinámicas vinculares que allí ocurrían. Frente a

7. El relevamiento anual en la jurisdicción de PBA muestra que en los primeros años de la secundaria de gestión pública hay una leve mayor proporción de varones respecto de las mujeres. A medida que avanzan las trayectorias esta tendencia se invierte producto de una mayor interrupción de la población estudiantil masculina (Ministerio de Educación, 2022).



Figura 1. Distribución de escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires incluidas en la muestra. Total PBA

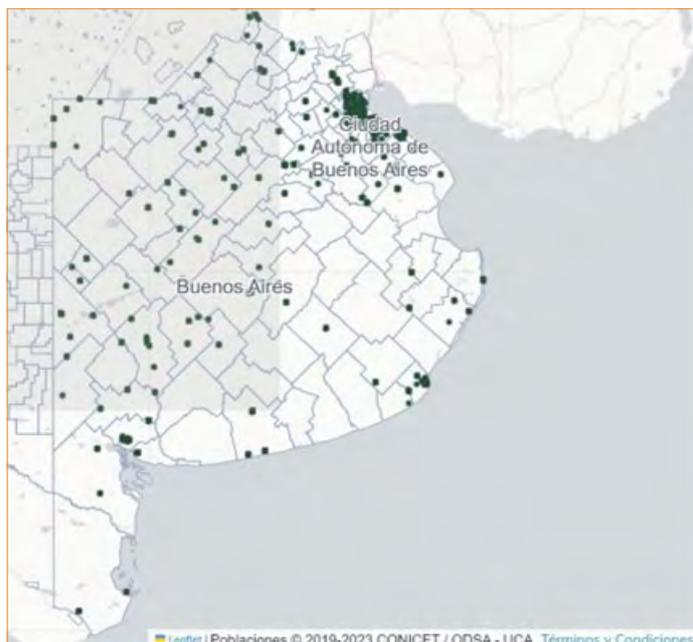
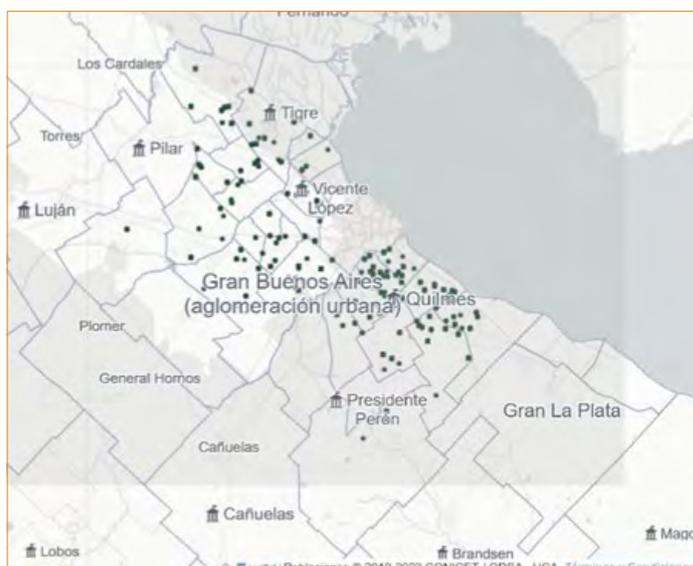


Figura 2. Distribución de escuelas secundarias de la PBA incluidas en la muestra. Área Metropolitana de Buenos Aires



este escenario, nos propusimos indagar en los potenciales temores o miedos que pudieran estar permeando las experiencias escolares en el retorno a la presencialidad. Para ello, planteamos una serie de situaciones referidas a las relaciones vinculares con pares que involucren el trato, la confianza y la cercanía. Asimismo, incluimos otras que aludían al desempeño, como el seguimiento del ritmo de clase, y sobre el horizonte de paso o no de año.

En la Figura 3 mostramos los porcentajes de mención de “mucho y bastante” miedo de las/os estudiantes para cada una de las situaciones planteadas en nuestro instrumento. Las situaciones que más temor parecieran generar a las/os jóvenes encuestadas/os son aquellas referidas al rendimiento y desempeño escolar: 45% respondió sentir temor a “no entender o no poder seguir el ritmo de clases”, seguida por un 40% a “repetir de año”. Estos temores aumentan entre las mujeres y otras identidades de género, entre quienes asisten a escuelas medianas y grandes, y entre quienes provienen de hogares de estrato socioeconómico bajo. Casi una de cada tres personas respondió que tenía miedo a sentirse sola (31%). Esta sensación de soledad se acrecienta entre las personas de otro género (68%), las mujeres y quienes asisten a escuelas grandes (37%). Las situaciones planteadas que refieren a cuestiones vinculares con pares presentan menores niveles de mención de temor. Sin embargo, aquella que alude a la pérdida de confianza con amigos/as de la escuela es la más mencionada (27%), incrementándose –nuevamente– entre las personas de otro género (40%), las mujeres (31%) y quienes asisten a escuelas grandes (30%).⁸

Dos aspectos salientes podríamos sugerir a partir de estos indicadores: el primero refiere a que un potencial impacto sobre los aprendizajes, producto del cambio abrupto de la dinámica escolar y de aprendizajes durante la pandemia, es percibido por las/os estudiantes generando incertidumbre sobre su desempeño durante la pospandemia. El segundo refiere al potencial impacto sobre el mantenimiento de la confianza como valor fundante de las relaciones de amistad, que pareciera requerir cierta cotidianidad y puede en ocasiones estar ligado al tránsito por determinados espacios –particularmente el escolar–, al menos para parte de la población escolarizada.

Figura 3. Mención “bastante y mucho miedo” de estudiantes a diversas situaciones



La vuelta a la presencialidad implicó desafíos de diferente orden: de gestión, de reorganización familiar, pero también relativos a los vínculos inter e intra

8. Ver Tabla 1 en el Anexo.



generacionales enmarcados en un espacio institucional situado, como la escuela. Con el propósito de captar parte de estos fenómenos, planteamos una serie de situaciones autorreferidas y de percepción del entorno, donde solicitamos a las personas encuestadas que nos indiquen sus grados de acuerdo. Las situaciones planteadas refieren a aspectos de sociabilidad entre pares (la discontinuidad del trato con compañeros/as o la sensación de integración grupal), de conflictividad entre pares (peleas entre compañeros/as), y de relación con actores escolares adultos o aspectos normativos e institucionales (conflictos con docentes y preceptores/as y el seguimiento o ruptura de las normas).

La Figura 4 muestra los porcentajes de algún grado de acuerdo y de desacuerdo mencionados por las personas encuestadas para cada una de las situaciones planteadas. La relajación de los vínculos con compañeros/as durante la pandemia es una de las situaciones con menores niveles de acuerdo. El 37% indica tener algún nivel de acuerdo con que dejó de hablarse con quienes se llevaba bien, aumentando al 60% entre personas con otras identidades de género y a 42% entre las mujeres y quienes asisten a escuelas grandes. Sentirse más integrado/a al grupo en el retorno a la presencialidad es mencionado con acuerdo por el 59% de las personas. Los niveles de mención se mantienen similares en todas las categorías de las variables de cruce, salvo entre las personas con otras identidades de género (31%), lo cual implica que una gran parte de esta subpoblación encuestada experimentó una menor integración grupal en la vuelta a la presencialidad.

Retomando los indicadores presentados en la Figura 4, a diferencia de las situaciones ya descritas, las relativas a peleas con compañeros/as, al cumplimiento de las normas y a conflictos entre estudiantes y adultos de la escuela, no son autorreferenciales sino de percepción de sus entornos escolares. El 59% indica estar en desacuerdo respecto a que haya menos conflicto con docentes y preceptores/as. Si bien la doble negación complejiza el ítem indagado, las respuestas apuntarían a un aumento o al mantenimiento del nivel de conflictividad entre generaciones en el ámbito escolar en la vuelta a la presencialidad. Esta percepción aumenta entre quienes tienen otras identidades de género (68%), entre quienes asisten a escuelas de tamaño grande (64%) y entre quienes provienen de hogares de estrato socioeconómico medio (63%). Por su parte, el 52% menciona algún grado de acuerdo con el menor respeto a las normas por parte de estudiantes. Esta percepción aumenta entre quienes asisten a escuelas grandes (57%), entre personas con otras identidades de género (55%) y entre personas provenientes de hogares de estrato medio. Finalmente, el 37% de las personas encuestadas señala estar de acuerdo con que la vuelta a la presencialidad implicó una acentuación de los conflictos entre pares, aumentando a 45% entre quienes tienen otras identidades de género y a 42% entre quienes asisten a escuelas grandes.⁹

9. Ver Tabla 2 en el Anexo.

Figura 4. Grados de acuerdo de estudiantes para diferentes situaciones en comparación con el momento previo a la pandemia



VÍNCULOS CON PERSONAS ADULTAS EN LA ESCUELA

Las formas que adquieren los vínculos con las personas adultas de la escuela es el punto de partida en la construcción de la confianza con horizontes de reciprocidad en la relación entre generaciones. Por ende, que las/os estudiantes puedan contar con personas adultas del espacio escolar frente a algún problema o conflicto daría cuenta de las capacidades de los actores institucionales para constituirse como soportes y para generar climas sociales escolares subjetivantes. Sin embargo, sugerimos que para ello es necesario establecer relaciones de reciprocidad y de confianza basadas en el reconocimiento entre las personas involucradas.

En la Figura 5 presentamos la valoración de los vínculos que tienen las/os estudiantes con las personas adultas del mundo escolar. Les pedimos que nos indiquen cómo se llevaban durante 2022 con docentes, preceptores/as, integrantes del equipo directivo y del equipo de orientación. Las/os docentes, como así también preceptores/as, son quienes tienen los mayores niveles de buen y muy buen vínculo (por arriba del 90% de mención). Estos valores se mantienen similares en todas las categorías de las variables de cruce utilizadas en este trabajo, salvo entre las personas con otras identidades de género, donde se reduce a cerca del 80%, a instancias del crecimiento de respuestas que indican la inexistencia de vínculo.

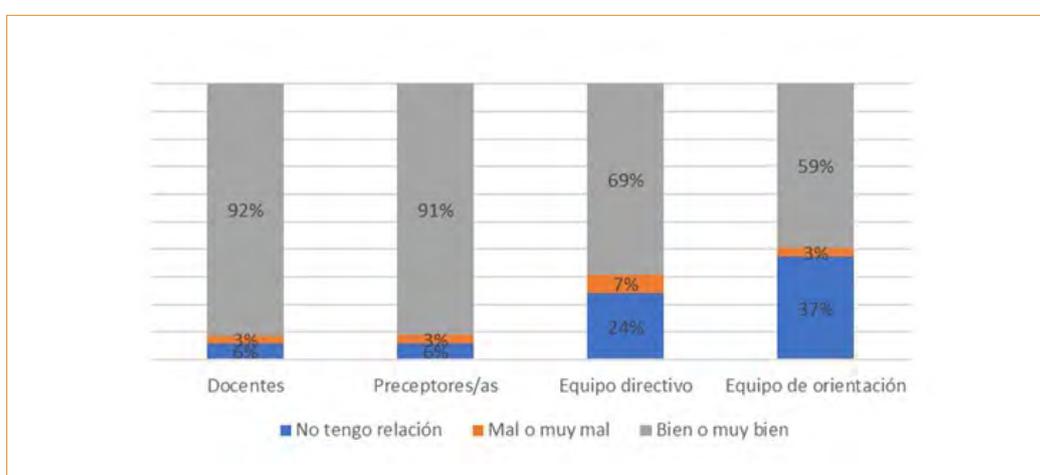
El vínculo con las personas integrantes de los equipos de dirección es mencionado como bueno o muy bueno por el 69% de la muestra, aumentando entre estudiantes de escuelas chicas (83%) y entre quienes tienen rezago escolar (74%). Como contraparte del fenómeno, aumentan los porcentajes de mención de inexistencia de vínculo al total de la muestra (24%), siendo este indicador mayor entre quienes asisten a escuelas grandes (37%) y entre quienes tienen otras identidades de género (29%).

La relación con las personas integrantes del equipo de orientación presenta similar patrón al observado con el equipo de dirección: el 59% del total responde



que tiene un buen o muy buen trato, aumentando entre quienes asisten a escuelas chicas (72%), quienes tienen rezago (70%) y quienes provienen de hogares de estrato socioeconómico bajo (63%). También encontramos un contrapunto expresado en el aumento de los porcentajes de inexistencia de vínculo: 37% del total menciona esta opción, aumentando entre quienes asisten a escuelas grandes (51%) y entre quienes provienen de hogares de estrato socioeconómico medio (41%).¹⁰

Figura 5. Vínculo actual de estudiantes con actores escolares adultos



Frente a un conflicto o problema cuando están en las escuelas, las/os estudiantes nos mencionaron con cuáles personas adultas podrían hablar o a cuáles recurrir. La Figura 6 muestra que cerca de la mitad (52%) lo haría con preceptores/as, aumentando levemente entre quienes asisten a escuelas grandes (56%) y medianas (55%). Luego recurrirían a docentes (37%) o a alguien del equipo directivo (29%), aumentando en esta última categoría a 33% entre quienes asisten a escuelas chicas. Cerca de una de cada cinco personas encuestadas (19%) respondió que no podría contar con nadie de la escuela, aumentando al 25% entre las personas con otras identidades de género. Las personas integrantes del equipo de orientación son mencionadas por el 18% de la muestra, aumentando entre quienes asisten a escuelas chicas y quienes tienen otras identidades de género (23%).¹¹

Algunos de los puntos salientes de este apartado podrían relacionarse con las dinámicas propias de las instituciones escolares, las cuales se encuentran incididas por el tamaño de matrícula y por aspectos singulares de las personas

10. Ver Tabla 3 en el Anexo.

11. Ver Tabla 4 en el Anexo.

Figura 6. Personas adultas de la escuela a las que recurrirían frente a un problema



que en ellas transitan. Así, la valoración del vínculo con personas adultas es mayor en función a la cercanía dada por los roles asumidos —docentes y preceptores/as mayormente—, pero también por integrantes de equipo de dirección en las escuelas más pequeñas. La valoración expresada pareciera no trasladarse de forma lineal al momento de necesitar contar con alguien adulto de la escuela. De esta forma, preceptores/as son mencionados más que docentes como personas a quienes recurrir ante un conflicto. Es posible que aspectos de las prácticas de intervención del equipo de orientación permeen las respuestas: la mayor valoración se da en ámbitos escolares más pequeños y entre poblaciones escolares que suelen ser identificadas en términos operativos con mayores niveles de vulnerabilidad escolar (rezago escolar o provenientes de hogares de estrato socioeconómico bajo) y objeto de las acciones específicas de este equipo en particular.

PRESENCIA Y VALORACIÓN DE ESPACIOS Y SOPORTES INSTITUCIONALES

En una pregunta con escalas consultamos a las/os jóvenes cuánto valoraban distintos aspectos de la vida escolar y, tal como se sintetiza en la Figura 7, encontramos una alta valoración hacia diversos espacios y rutinas de la gramática de la escuela clásica: las clases presenciales (86%) —algo menor entre estudiantes que tienen rezago escolar—; los horarios de entrada y salida que organizan los tiempos durante la semana (77%); estar en el patio, el comedor o el kiosco (67%), escenarios privilegiados para el encuentro y la sociabilidad juvenil —con menor valoración entre jóvenes con otras identidades de género—; las salidas escolares (65%) y las horas libres (63%) —en ambos casos, con menos respuestas entre estudiantes con rezago escolar—. Estos resultados expresan que, más allá de los espacios, proyectos y dispositivos que se desarrollan actualmente en las instituciones educativas o demandan las personas jóvenes (como desarrollaremos más



adelante), el *programa institucional escolar*¹² (Dubet, 2013) sigue ocupando un lugar relevante en los procesos de subjetivación juvenil.¹³

Figura 7. Valoración “bastante y mucho” de estudiantes ante diferentes aspectos de la vida escolar



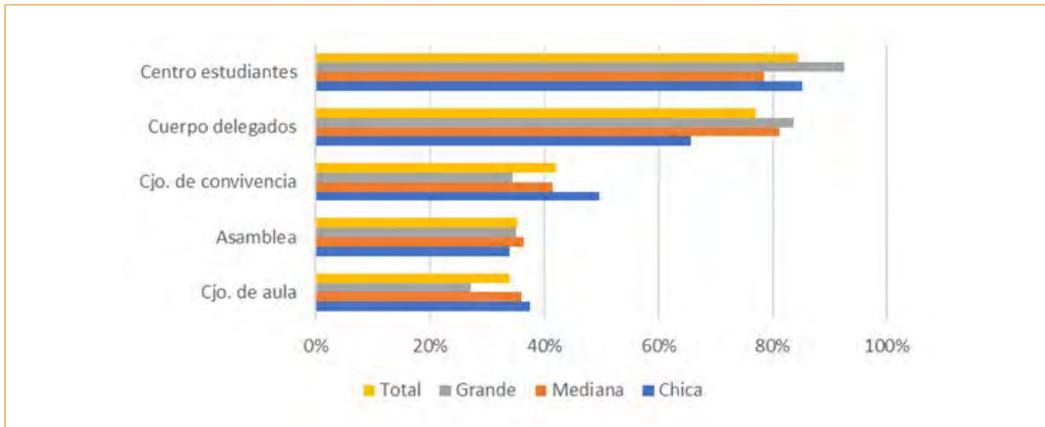
También preguntamos sobre la existencia y el uso de diversos espacios escolares colectivos cuando tienen problemas relacionados a la convivencia, las violencias, los vínculos entre estudiantes, con docentes o directivos, u otros aspectos, tanto de sus experiencias escolares como de sus vidas personales, relacionados o no con la pandemia de covid-19. Como sintetizamos en la Figura 8, más del 80% de las/os estudiantes responden que en sus escuelas existen los centros de estudiantes, especialmente en las instituciones de mayor tamaño (donde superan el 90%), y algo menos del 80% afirma que cuentan con cuerpos de delegados, también con presencia más alta en establecimientos con mayor matrícula.

En coincidencia con resultados de otras investigaciones de nuestro país (Núñez y Litichever, 2015), en nuestro estudio encontramos que, a pesar de los altos porcentajes de conocimiento por parte de las/os jóvenes sobre la existencia de los mencionados espacios colectivos en sus instituciones, solo un poco más de un tercio (34%) —representado en la línea naranja— afirma que recurre a ellos para consultar, reclamar o abordar situaciones de conflicto o problemas vinculados con sus vidas escolares. Como sintetizamos en la Figura 9, las mayores proporciones de respuestas

12. Según François Dubet (2013), las transformaciones producidas en las sociedades modernas —con intensidades diversas— desde fines del siglo XX generan un movimiento profundo de *declive del programa institucional* o *desinstitucionalización*: una nueva modalidad de vinculación entre valores, normas e individuos; es decir, una nueva forma de socialización. Los valores y las normas ya no pueden ser representados como entidades trascendentales, ahistóricas, por encima de los individuos. Aparecen como producciones sociales, conjuntos compuestos por principios de integración múltiples y, a menudo, contradictorios.

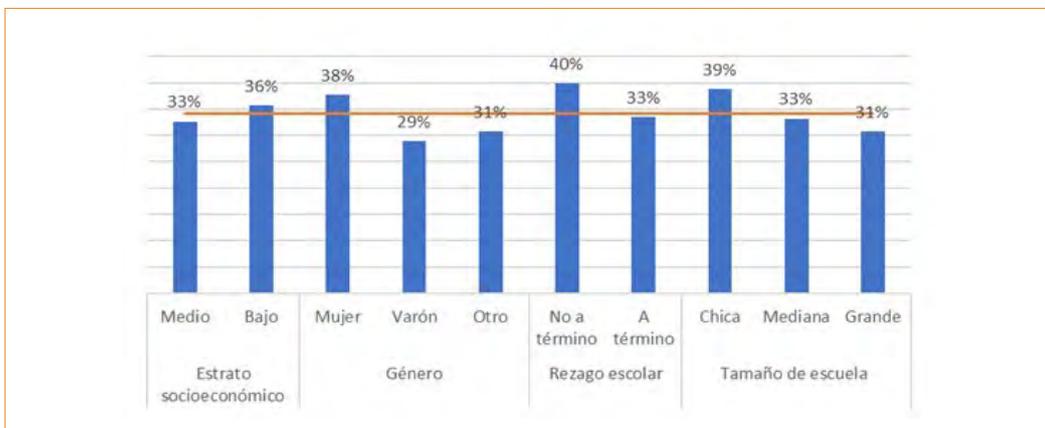
13. Ver Tabla 5 en el Anexo.

Figura 8. Existencia de espacios colectivos según tamaño de escuela



positivas se encuentran entre las/os estudiantes que tienen rezago (40%), las/os que asisten a establecimientos educativos chicos (39%) y las mujeres (38%).

Figura 9. Estudiantes que recurren a los espacios escolares frente a algún conflicto según estrato socioeconómico, género, rezago escolar y tamaño de escuela

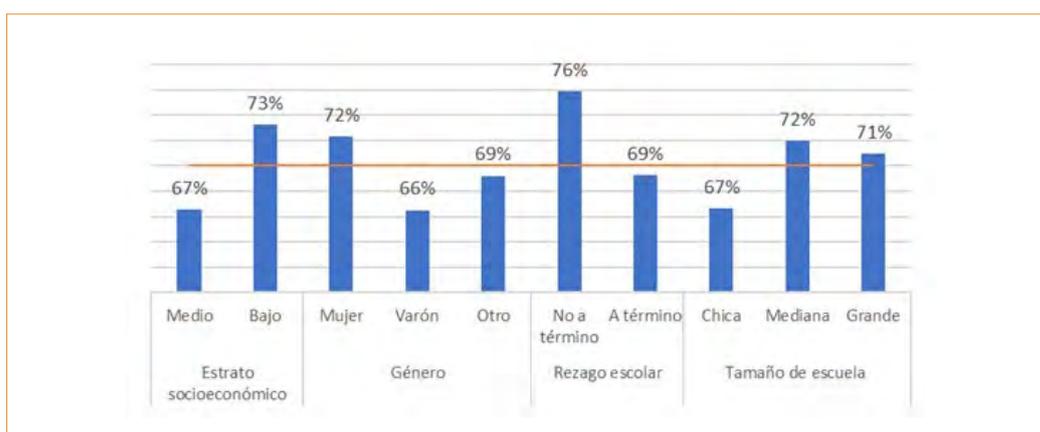


A partir de un pedido de la Dirección Provincial de Educación Secundaria de la PBA, incorporamos una pregunta sobre el grado de utilidad que las/os estudiantes consideraban que tuvo durante y luego de la pandemia de covid-19 el Programa ATR. Como se indica con la línea naranja de la Figura 10, el 70% de las/os jóvenes afirmaron que el programa tuvo bastante o mucha utilidad. El nivel de satisfacción con el ATR crece entre las/os estudiantes con rezago escolar (76%), de nivel socioeconómico bajo (73%) y las/os que asisten a establecimientos escolares medianos (72%) y grandes (71%), lo que puede ser indicador de su mayor impacto entre la población destinataria del programa: jóvenes cuyos vínculos con las instituciones educativas son más débiles. Sin embargo, aunque



menor, también es significativa la percepción positiva entre los demás grupos de estudiantes, lo que expresa que el ATR también pudo ser utilizado como un soporte, ayuda o refuerzo de trayectorias escolares, durante y después de la pandemia de covid-19, por jóvenes con otros recursos y soportes vinculares, económicos y familiares.

Figura 10. Mención de “bastante y mucha” utilidad del Programa ATR por parte de estudiantes según estrato socioeconómico, género, rezago escolar y tamaño de escuela



DEMANDAS DE OTROS ESPACIOS Y ABORDAJES ESCOLARES

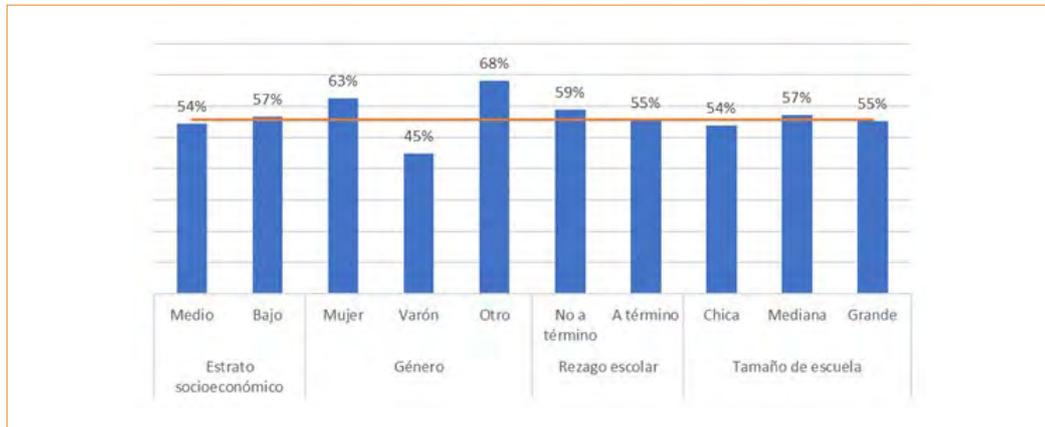
Tal como se indica en la Figura 11 mediante la línea naranja, más de la mitad (56%) de las/os estudiantes encuestadas/os afirma que podría haber otros espacios escolares para abordar sus problemas. Los mayores porcentajes de respuestas positivas los dan las jóvenes mujeres (63%), las personas con otras identidades de género (68%) y las/os estudiantes con rezago escolar (59%).

En el mismo sentido de otras investigaciones desarrolladas por nuestro equipo (Di Leo, Arias y Paulín, 2021), esta demanda de otros espacios puede vincularse con la importancia que las/os estudiantes asignan al trato que tienen algunas personas adultas en la escuela (docentes, personal directivo, etc.) hacia ellos. Por ejemplo, en la siguiente pregunta abierta en la que consultamos cómo les gustaría que fuera ese nuevo espacio escolar, una estudiante manifiesta:

Actualmente los profesores y directivos no se interesan en los problemas de los alumnos, dicen resolverlos, pero una vez fuera de la institución no hacen nada, no se contactan con las familias y demás, estaría bueno que haya cambios y que los chicos se sientan contenidos y apoyados. (Estudiante, mujer, 16 años)

Los sentidos de esta demanda se amplían y complejizan cuando abordamos las propuestas de las/os 1.987 estudiantes que respondieron afirmativamente a la

Figura 11. Estudiantes que mencionan que podría haber otro espacio escolar para abordar sus problemas según estrato socioeconómico, género, rezago escolar y tamaño de escuela



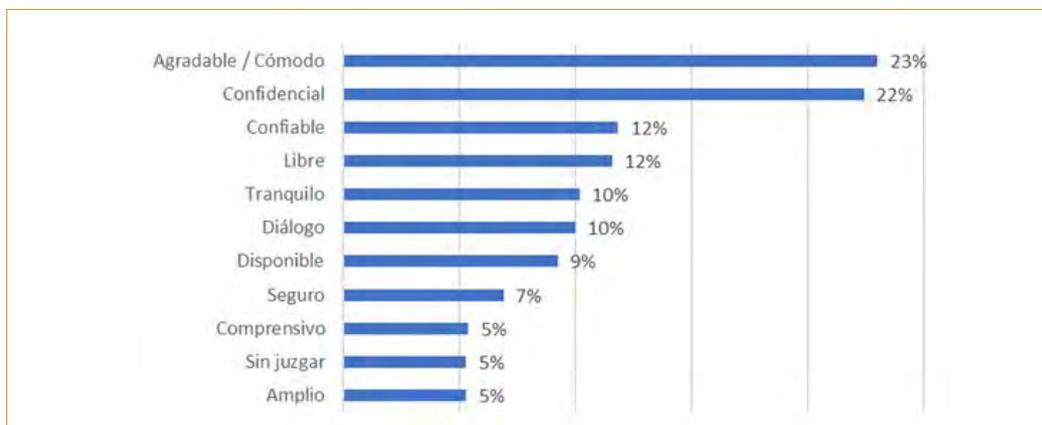
pregunta sobre la necesidad de espacios escolares alternativos para abordar sus problemas. Al ser una pregunta abierta, realizamos un trabajo de codificación de todas las respuestas realizadas por las/os jóvenes. Agrupamos los códigos en cuatro grandes categorías, según el objeto de dichas respuestas (en la mayoría de los casos las personas jóvenes refieren dos o más de estos aspectos de los espacios escolares): a) *características* (64% de las menciones); b) *modalidades* (57%); c) *temáticas a abordar* (22%); y d) *participantes* (16%).

Más de dos tercios de las respuestas mencionan diversas características, tanto objetivas como subjetivas, que deberían tener estos nuevos espacios escolares. Como se indica en la Figura 12, entre las primeras, alrededor de un cuarto de las/os estudiantes menciona que los mismos deberían ser *agradables/cómodos* y *confidenciales*, para que lo que hablen en ellos no sea escuchado o difundido por otras personas en la escuela. Por otro lado, con menos menciones, proponen que sean *tranquilos*, *amplios*, *al aire libre*, con *alimentos*, con *libros*, con *mejor infraestructura*. Las/os jóvenes contraponen estas características a las actuales condiciones, carencias y dinámicas que ellas/os perciben en otros lugares comunes de sus escuelas: aulas, pasillos, salones, bibliotecas.

Otro tipo de características mencionadas se centran en aspectos más subjetivos que las/os estudiantes consideran muy relevantes. Entre ellos, un 12% propone que estos espacios sean *confiables*, *libres* y que propicien el *diálogo* (10%). Una estudiante mujer de 14 años lo sintetiza de esta manera: “Que sea con alguien confiable, que te dé seguridad y que podamos hablar libremente de las cosas que le suceden diariamente a un estudiante”. En otras investigaciones identificamos la *confianza* y la *libertad* como aspectos que valoran especialmente las/os jóvenes en diversos escenarios, actividades y proyectos escolares en los que participan y despliegan sus agencias para abordar diversas temáticas y problemas que viven tanto dentro como fuera de la escuela (como sexualidades, consumos problemáticos, violencias) (Di Leo, 2019). En menor medida, las/os jóvenes plantean que



Figura 12. Principales características señaladas por estudiantes (% dentro de la categoría “características”)

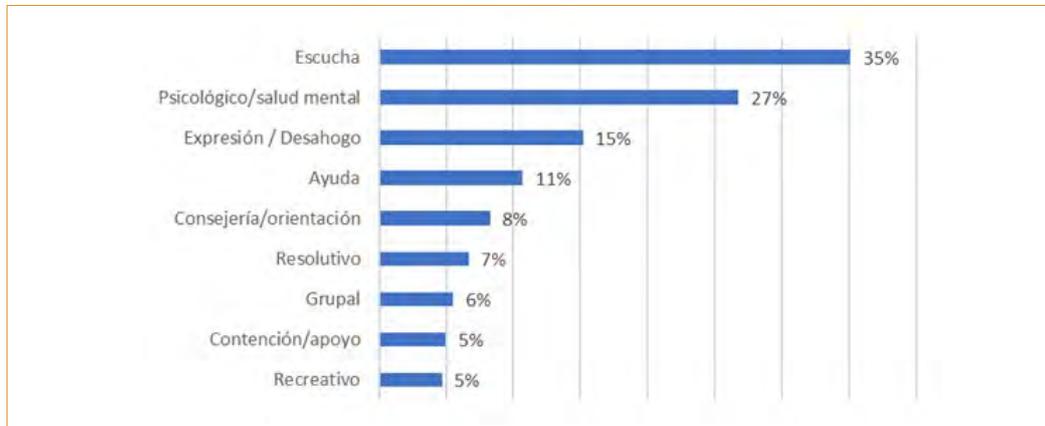


estos espacios deben estar *disponibles*, para acceder cuando ellas/os los necesitan, y deben ser *seguros* (asocian este término a una sensación contrapuesta a las violencias o conflictos que pueden vivir con compañeras/os y/o personas adultas, tanto de las escuelas como de sus familias). Finalmente, entre los factores subjetivos más relevantes, mencionan que estos escenarios deben ser *comprensivos*, *sin juzgar* (en los que no se sientan evaluados o juzgados) y *respetuosos* de sus testimonios y opiniones. En palabras de una estudiante de 14 años: “Un lugar sencillo, pero en el que haya comprensión, que se les enseñe a los que no saben a respetar y que podamos abrirnos libremente sin el miedo de que alguien se ría de nosotros”.

Como se observa en la Figura 13, entre las propuestas de modalidades para el funcionamiento de los nuevos espacios escolares, más de un tercio de las respuestas mencionan la *escucha* y el 27% propone –muchas veces mencionada de manera articulada con la anterior característica– que estos dispositivos sean de tipo *psicológico* o que en ellos se aborden diversas problemáticas de *salud mental*. Si bien la mayoría propone que estos abordajes sean personalizados, un 6% plantea que pueden ser *grupales*. En palabras de una estudiante de 16 años: “La verdad, hace mucha falta el apoyo psicológico en casi todos los estudiantes y más aún después de la pandemia, ya que causó ansiedad, depresión y aislamiento”. Tal como reseñamos en los antecedentes, si bien no es la única causa, esta demanda se encuentra estrechamente vinculada a los impactos generados en la salud mental de las personas jóvenes por la gestión de la pandemia de covid-19, especialmente por las medidas de suspensión de clases presenciales, aislamiento social y restricción de la circulación y uso del espacio público, que obstaculizaron, debilitaron o interrumpieron sus espacios, patrones y vínculos de sociabilidad.

Tal como señala Saraví (2023), tanto durante la pandemia como en la pospandemia las/os jóvenes no tuvieron, o solo de manera excepcional, espacios institucionales para narrar y expresar con distintos lenguajes sus experiencias, opiniones y propuestas en torno a las medidas sanitarias y los protocolos definidos por autoridades

Figura 13. Principales modalidades señaladas por estudiantes (% dentro de la categoría “modalidades”)



sanitarias y educativas en relación al covid-19. Esto puede explicar, en parte, por qué un 15% de las propuestas de las/os estudiantes referidas a la modalidad de nuevos espacios escolares se centran en la *expresión/desahogo*: “Un lugar donde todos/as los/as alumnos/as de la escuela se reúnan y puedan hablar, desahogarse, decir todo lo que piensan para entender, comprender y ayudar con lo que necesiten”.

En esta frase, una estudiante mujer de 16 años sintetiza una articulación bastante presente en las propuestas de las/os jóvenes, entre las modalidades de *expresión/desahogo*, la *ayuda* (11% de menciones), lo *grupal* (9%), la *comprensión* –mencionada arriba en relación a las características de los espacios– y la *ayuda* (11%).

En menor medida, también proponen que estos abordajes generen diversas formas de *consejería/orientación* (8%) –por ejemplo, en torno a problemáticas de salud sexual integral, abusos, problemas de convivencia y violencias escolares–; que sean *resolutivos* (7%) –es decir, que no sean solo de escucha, sino que contribuyan a resolver lo mejor posible los problemas–; que generen *contención/apoyo* (5%) para las personas que concurran –asociado a dispositivos psicológicos, de salud mental, pero también a la disponibilidad y al trato afectuoso por parte de personas adultas en la escuela–; o que incluyan actividades *recreativas*, deportivas y artísticas, no disponibles en otros espacios escolares curriculares.

Como sintetizamos en la Figura 14, entre las temáticas a ser abordadas en los dispositivos y espacios escolares alternativos, alrededor de tres cuartos de las respuestas de las/os estudiantes proponen que se ocupen de sus *problemas personales*, en su mayoría vinculados con sus experiencias durante y después de la pandemia de covid-19. Esta temática es mencionada en mayor medida (83%) por jóvenes con otras identidades de género y algo más por el estrato socioeconómico bajo (77%) que el medio (75%).¹⁴ En menor medida, las/os estudiantes proponen que se aborden temáticas más específicas, algunas de las cuales se encuentran

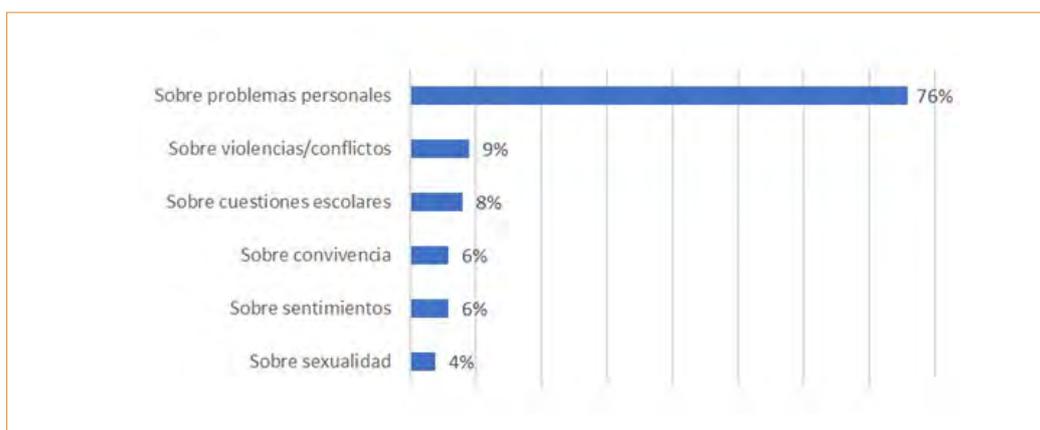
14. Ver Tabla 6 en el Anexo.



vinculadas a marcos normativos y programas existentes en Argentina, como el de Educación Sexual Integral (ESI): *violencias/conflictos* (9%) —principalmente entre estudiantes, pero también vinculados con docentes y autoridades, con más menciones entre jóvenes con otras identidades de género—, *cuestiones escolares* (8%) —vinculadas al rendimiento y al apoyo escolar, con mayor presencia entre estudiantes de sectores medios—, *sentimientos* (6%), *convivencia* (6%) y *sexualidad* (4%). Una de las estudiantes, mujer, de 17 años, sintetiza así esta propuesta:

Estaría bueno que haya un aula especialmente para poder hablar de lo que nos pasa, problemas en casa, problemas de uno mismo, porque a veces no tenemos a alguien con quién hablar y creo que a muchos de nosotros los adolescentes nos pasa que al no poder hablar nos ahogamos en nosotros mismos.

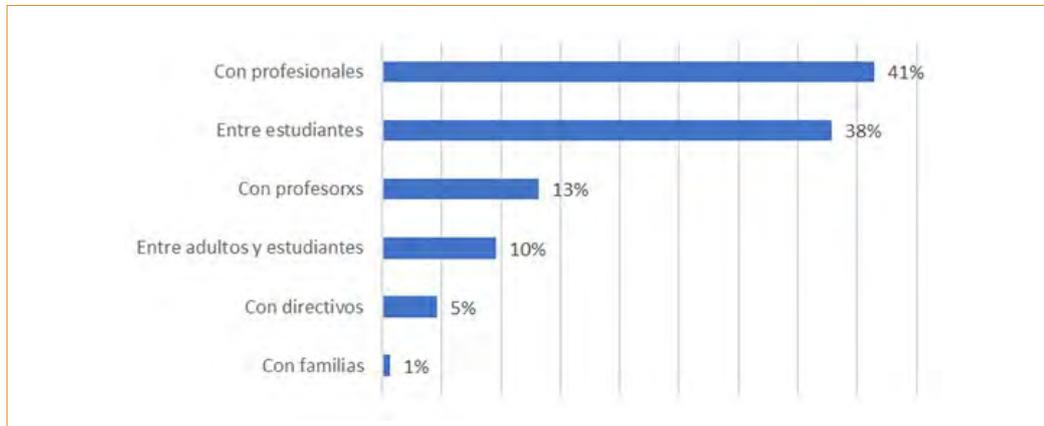
Figura 14. Principales modalidades señaladas por estudiantes (% dentro de la categoría “temáticas a abordar”)



Por último, en la Figura 15 sintetizamos las menciones de las/os estudiantes sobre las personas que participarían de los nuevos espacios y abordajes escolares. Un 41% de las/os estudiantes propone una mayor presencia de *profesionales*, no solo psicólogas/os o psicopedagogas/os, sino también trabajadoras/es sociales y otras/os especialistas en la escucha y el abordaje de problemáticas juveniles. Esta demanda es mayor entre jóvenes de estrato medio, personas con otras identidades de género y mujeres. Un porcentaje algo menor, pero significativo (38%), señala que dichos espacios deben estar organizados y protagonizados por *estudiantes*. Aquí son más las menciones entre varones y las/os que tienen rezago escolar. En menor medida, las/os estudiantes proponen que en estos dispositivos participen *profesoras/es* (13%) o *personal directivo* (5%); o que, en general, se realice un trabajo conjunto entre *adultos y estudiantes* (10%).¹⁵

15. Ver Tabla 7 en el Anexo.

Figura 15. Principales modalidades señaladas por estudiantes (% dentro de la categoría “participantes”)



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Previamente a avanzar en una síntesis de los resultados presentados en este trabajo, reiteramos algunas advertencias sobre las limitaciones y alcances del presente estudio. Tal vez el más importante reside en los potenciales sesgos debido a la composición muestral. Advertir la magnitud de quienes no respondieron la encuesta es complejo, más aún debido a las características del muestreo no probabilístico. Pero la comparación con otras fuentes de datos secundarias permite aproximarse a las subpoblaciones que suponemos se encuentran subrepresentadas.¹⁶

Como evidenciamos a partir de los resultados de nuestra investigación aquí presentados, la pandemia de covid-19 y, sobre todo, la estrategia de gestión sanitaria tecno-experta (Martuccelli, 2021) adoptada en casi todos los países de la región, centrada en el aislamiento, el distanciamiento social y la interrupción de la presencialidad, profundizó las condiciones de desigualdad, vulnerabilidad y escolaridad de baja intensidad preexistentes: afectó la continuidad educativa especialmente entre las/os estudiantes con rezago escolar, conectividad precaria y bajo nivel socioeconómico. Como surge de otros estudios desarrollados en Argentina y otros países, las consecuencias negativas de dicha gestión de la pandemia en las desigualdades, la calidad educativa, los vínculos, los espacios y las prácticas de sociabilidad juveniles lesionaron sus procesos de subjetivación y la producción de lazos sociales, teniendo a la escuela como uno de los principales escenarios institucionales donde estos malestares se pusieron de manifiesto (Álvarez et al., 2020; Cáceres-Muñoz et al., 2020; Asún et al., 2021; Pulido-Montes y Ancheta-Arrabal, 2021; Giovine, 2023; Saraví, 2023).

16. Por ejemplo, en nuestra muestra alrededor del 12% presenta rezago, mientras que este porcentaje en el nivel secundario suele rondar el 30%; o la sobrerrepresentación de las estudiantes mujeres, que es de 60% en nuestra muestra, pero que suelen representar cerca de la mitad de la matrícula a nivel jurisdiccional (Ministerio de Educación, 2022).



En este sentido, entre los temores y problemas emergentes de la pospandemia percibidos por las/os estudiantes identificamos, en primer lugar, algunos vinculados con el desempeño y el rendimiento escolar —no poder seguir el ritmo de las clases, repetir de año— y, en segundo término, diversos sentimientos asociados al debilitamiento de las sociabilidades juveniles: soledad, pérdida de confianza con amigas/os, ser objeto de burlas, dejar de hablarse o desconocer a sus compañeras/os. Si bien el mayor porcentaje de jóvenes no percibe que hayan aumentado las peleas entre estudiantes —lo que puede reflejar que estas conflictividades ya eran relativamente cotidianas antes de la pandemia—, una proporción significativa identifica un crecimiento de los conflictos entre docentes y estudiantes y de la falta de respeto a las normas escolares. Por otro lado, en la línea de lo indicado en el párrafo anterior, un porcentaje significativo de las/os estudiantes siente que con el retorno a la presencialidad mejoró su integración con sus grupos de pares, que se había debilitado o interrumpido durante la pandemia.

También indagamos sobre la presencia y valoración por parte de las personas jóvenes de diversos vínculos y soportes institucionales para resolver sus problemáticas escolares y personales. Encontramos que los vínculos con docentes y preceptoras/es tienen muy altos niveles de valoración positiva y que estas/os son a las/os que más recurren las/os estudiantes cuando tienen algún problema. Por otra parte, las/os estudiantes tienen los niveles más bajos de vinculación con las/os integrantes de los equipos directivos y de orientación, especialmente en las escuelas medianas y grandes. Como ya señalamos, las rutinas, espacios y tiempos escolares son altamente valoradas como soportes y organizadores vitales. También las/os jóvenes señalan una alta presencia de espacios colectivos como los centros de estudiantes y cuerpos de delegados, aunque su utilización ante problemáticas emergentes es baja.

Identificamos una alta valoración por parte de las personas jóvenes sobre la utilidad del Programa ATR, implementado por el gobierno de la PBA, sobre todo entre las/os estudiantes con rezago escolar y de nivel socioeconómico bajo, pero también es significativa su valoración entre aquellas/os jóvenes que no presentan dichos indicadores de vulnerabilidad, por lo que entendemos que los efectos favorables de esta intervención socioeducativa del Estado para el sostenimiento de las trayectorias escolares en la pospandemia fueron transversales a toda la población estudiantil.

Entre los hallazgos de nuestro estudio que consideramos más relevantes, podemos destacar la alta demanda por parte de los/os estudiantes de institucionalización de espacios escolares alternativos, disponibles, que les generen confianza, en los que puedan compartir y expresarse libremente, de manera confidencial, sin sentirse juzgados y en los que se aborden, de manera comprometida y resolutoria, sus problemas personales, muchos de ellos vinculados con la pandemia. Una proporción mayoritaria propone que dichos dispositivos sean organizados por profesionales, especialmente del campo de la psicología —pero también de otras disciplinas—, especializadas/os en la comprensión, apoyo y consejería en torno a problemáticas de las adolescencias y juventudes actuales; en segundo lugar,



sugieren que estos espacios sean protagonizados por estudiantes; y, en consonancia con respuestas ya reseñadas, un porcentaje bajo señala que pueden participar profesoras/os o directivos/as.

A modo de cierre y apertura, retomando los resultados presentados, nos gustaría realizar algunas recomendaciones para futuras políticas e intervenciones socioeducativas en la pospandemia. A pesar del proceso de declive del programa institucional clásico y de las consecuencias iatrogénicas de la gestión tecno-experta de la pandemia de covid-19 en las subjetividades juveniles, la escuela sigue ocupando un lugar central en los procesos de individuación y de producción de lazos sociales de las personas jóvenes.

Para fortalecer dichos procesos resulta central visibilizar y fortalecer los vínculos, los soportes y las sociabilidades intra e intergeneracional desplegadas cotidianamente en las instituciones educativas, contribuyendo así a la desnaturalización y a la prevención de diversos tipos de violencias y conflictos escolares. En este sentido, tal como observamos en nuestra investigación, las/os estudiantes tienen mucho por decir y aportar para la institucionalización de espacios escolares alternativos en los que se aborden de manera integral diversas problemáticas emergentes.

Por otro lado, los significativos resultados positivos de intervenciones socioeducativas como el Programa ATR deben impulsar a sostenerlas, adaptándolas a las actuales condiciones de la pospandemia y/o a la generación e institucionalización de políticas estatales similares que contribuyan a seguir mejorando las condiciones de acceso y de ejercicio del derecho a la educación de todas/os las/os jóvenes.

REFERENCIAS

- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardelevsky, A. y Rebello, G. (2020). Segregación educativa en tiempos de pandemia: Balance de las acciones iniciales durante el aislamiento social por el COVID-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 25-43.
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2012). *Desafíos comunes. Retratos de la sociedad chilena y sus individuos*. Santiago: LOM.
- Asún, R., Palma, I., Aceituno, R. y Duarte, F. (2021). El impacto emocional de la pandemia en los jóvenes: Sociabilidad, conflictos y política. *Revista de Sociología*, 36(1), 6-24.
- Cáceres-Muñoz, J., Hernández, A. S. J. y Martín-Sánchez, M. (2020). Cierre de Escuelas y Desigualdad Socioeducativa en Tiempos del Covid-19. Una Investigación Exploratoria en Clave Internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 199-221.
- CEPAL (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL, UNESCO.
- DGCEGPB (2020). *Programa de Acompañamiento de Trayectorias y Revinculación (ATR)*. Dirección General De Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.



- Di Leo, P. F. (2019). "El día de la escuela libre": agencias juveniles e instituciones educativas. En P. Núñez, L. Litichever y D. Fridman (comps.), *Escuela secundaria, convivencia y participación*. Buenos Aires: EUDEBA, OEI.
- Di Leo, P. F., Arias, A. J. y Paulín H. L. (comps.) (2021). *Singularidades en común. Juventudes, instituciones y derechos*. Buenos Aires: Teseo.
- Dubet, F. (2013). *El trabajo de las sociedades*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giovine, R. (2023). La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia. En PISAC COVID-19, *La sociedad argentina en la postpandemia*. Tomo III: *Salud y género* (pp. 293-371). Buenos Aires: CLACSO/Agencia de I+D+i.
- 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* (pp. 221-263). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kornblit, A. L., Mendez Diz, A. M. y Adaszko, D. (2007). Prácticas sexuales de los jóvenes escolarizados en la Argentina: relevancia de su conocimiento para la educación sexual. En E. López y E. A. Pantelides (eds.), *Aportes a la investigación social en Salud Sexual y Reproductiva* (pp. 83-104). Buenos Aires: CENEP, CEDES, AEPA, UNFPA.
- Kornblit, A. L. y Sustas, S. E. (2014). *La sexualidad va a la escuela*. Buenos Aires: Biblos.
- Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago: LOM.
- Martuccelli, D. (2021). La gestión anti-sociológica y tecno-experta de la pandemia del Covid-19. *Papeles del CEIC*, 246, 1-16.
- Mendoza Cárdenas, E. y Zúñiga Coronado, M. (2017). Factores intra y extra escolares asociados al rezago educativo en comunidades vulnerables. *Alteridad*, 12(1), 79-91.
- Ministerio de Educación (2022). *Relevamiento anual*. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/relevamiento-anual-ra>
- Núñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografía de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Peña, D. (2002). *Análisis de datos multivariantes*. Madrid: McGraw Hill.
- PISAC COVID-19 (2023). *La sociedad argentina en la postpandemia*. Buenos Aires: CLACSO/Agencia de I+D+i.
- Pulido-Montes, C. y Ancheta-Arrabal, A. (2021). La educación remota tras el cierre de escuelas como respuesta internacional a la Covid-19. *Revista Prisma Social*, 34, 236-266.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 34-59.
- Saraví, G. (2023). Adolescencia, sociabilidad y pandemia: implicaciones en el bienestar socioemocional. *Revista Colombiana de Sociología*, 46(1), 93-116.
- Scasso, M. y Kit, I. (2016). *El rezago escolar como indicador de riesgo*. Buenos Aires: Asociación Civil Educación para todos.
- Scheaffer, R. L., Mendenhall, W. y Ott, R. L. (2006). *Elementos de muestreo*. Madrid: Thomson.



Simmel, G. (2002). *Cuestiones fundamentales de sociología*. Barcelona: Gedisa.

UNICEF (2021a). *Estudio sobre los efectos en la salud mental de niñas, niños y adolescentes por COVID-19*. Buenos Aires: UNICEF Argentina.

UNICEF (2021b). *De vuelta en las aulas. Estudio federal sobre buenas prácticas en las escuelas para asegurar el regreso a la presencialidad*. Buenos Aires: UNICEF Argentina.

UNICEF (2022). *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. Quinta ronda*. Buenos Aires: UNICEF Argentina.

ANEXO

Tabla 1. Mención “bastante y mucho miedo” de estudiantes a diversas situaciones según estrato socioeconómico, género y tamaño de escuela

Situaciones	Estrato socioeconómico		Género			Tamaño de escuela			Total
	Medio	Bajo	Mujer	Varón	Otro	Chica	Mediana	Grande	
Total n	2011	2175	2524	1597	65	1283	1743	1160	4186
No entender o no poder seguir el ritmo de las clases	44%	47%	51%	36%	63%	40%	47%	49%	45%
Repetir de año	36%	43%	44%	33%	51%	37%	42%	41%	40%
Sentirme solo/a	32%	31%	37%	21%	68%	26%	31%	37%	31%
Haber perdido la confianza con mis amigos/as de la escuela	27%	27%	31%	20%	40%	24%	27%	30%	27%
Qué me molesten o me burien otros/as estudiantes	23%	24%	27%	17%	55%	24%	24%	23%	24%
No conocer a mis compañeros/as de curso	23%	22%	24%	19%	40%	17%	23%	29%	23%

Tabla 2. Grados de acuerdo de estudiantes para diferentes situaciones en comparación con el momento previo a la pandemia según estrato socioeconómico, género, rezago escolar y tamaño de escuela

Situaciones		Estrato socioeconómico		Género			Rezago escolar		Tamaño de escuela			Total
		Medio	Bajo	Mujer	Varón	Otro	No a término	A término	Chica	Mediana	Grande	
Total n												4186
Dejé de hablarme con compañeras/os con los que me llevaba bien	Desac.	63%	62%	58%	71%	40%	66%	62%	67%	62%	58%	63%
	Acuerdo	37%	38%	42%	29%	60%	34%	38%	33%	38%	42%	37%
Me siento más integrado/a al grupo	Desac.	40%	42%	42%	39%	69%	41%	41%	40%	41%	42%	41%
	Acuerdo	60%	58%	58%	61%	31%	59%	59%	60%	59%	58%	59%
Hay más peleas entre compañeras/os	Desac.	61%	64%	61%	66%	55%	65%	62%	63%	65%	58%	63%
	Acuerdo	39%	36%	39%	34%	45%	35%	38%	37%	35%	42%	37%
Hay menos conflictos entre estudiantes y profesoras/es o preceptoras/es	Desac.	63%	56%	59%	59%	68%	54%	60%	59%	56%	64%	59%
	Acuerdo	37%	44%	41%	41%	32%	46%	40%	41%	44%	36%	41%
Las/os estudiantes respetan menos las normas	Desac.	46%	50%	47%	52%	45%	52%	48%	52%	50%	43%	48%
	Acuerdo	54%	50%	53%	48%	55%	48%	52%	48%	50%	57%	52%



Tabla 3. Vínculo actual con actores escolares adultos según estrato socioeconómico, género, rezago escolar y tamaño de escuela

Actores escolares adultos		Estrato Socioeconómico		Género			Rezago escolar		Tamaño de escuela			Total
		Medio	Bajo	Mujer	Varón	Otro	No a término	A término	Chica	Mediana	Grande	
Total n		2011	2175	2524	1597	65	494	3692	1283	1743	1160	4186
Docentes	No tengo relación	6%	6%	7%	4%	15%	7%	6%	5%	6%	6%	6%
	Mal o muy mal	2%	3%	2%	3%	5%	2%	3%	3%	2%	2%	3%
	Bien o muy bien	92%	91%	91%	93%	80%	91%	92%	93%	91%	91%	92%
Preceptores/as	No tengo relación	6%	5%	6%	5%	11%	5%	6%	4%	6%	6%	6%
	Mal o muy mal	3%	4%	3%	4%	6%	3%	3%	3%	3%	3%	3%
	Bien o muy bien	91%	91%	91%	91%	83%	91%	91%	92%	91%	90%	91%
Miembros del equipo directivo	No tengo relación	25%	23%	26%	21%	29%	20%	25%	13%	24%	37%	24%
	Mal o muy mal	7%	6%	6%	8%	14%	6%	7%	5%	6%	9%	7%
	Bien o muy bien	68%	71%	69%	71%	57%	74%	69%	83%	70%	54%	69%
Miembros del equipo de orientación	No tengo relación	41%	34%	38%	36%	38%	28%	39%	25%	37%	51%	37%
	Mal o muy mal	3%	3%	3%	4%	12%	2%	3%	4%	3%	3%	3%
	Bien o muy bien	55%	63%	59%	61%	49%	70%	58%	71%	60%	46%	59%

Tabla 4. Personas adultas de la escuela a las que recurrirían frente a un problema según estrato socioeconómico, género, rezago escolar y tamaño de escuela

	Estrato socioeconómico		Género			Rezago escolar		Tamaño de escuela			Total
	Medio	Bajo	Mujer	Varón	Otro	No a término	A término	Chica	Mediana	Grande	
Total n	2011	2175	2524	1597	65	494	3692	1283	1743	1160	4186
Con la/el preceptor/a	51%	53%	54%	49%	49%	49%	53%	45%	55%	56%	52%
Con un/a docente	38%	36%	36%	39%	25%	35%	38%	39%	37%	35%	37%
Con alguien del equipo directivo	29%	28%	28%	30%	22%	26%	29%	33%	28%	26%	29%
Con nadie de la escuela	20%	18%	16%	22%	25%	20%	19%	19%	18%	20%	19%
Con alguien del equipo de orientación	18%	18%	19%	17%	23%	20%	18%	23%	17%	15%	18%
Con el tutor/a del curso	9%	8%	7%	10%	9%	8%	9%	8%	8%	9%	8%
Con un/a auxiliar	7%	5%	5%	7%	6%	7%	6%	7%	6%	4%	6%

Tabla 5. Valoración “bastante y mucho” de estudiantes ante diferentes aspectos de la vida escolar según estrato socioeconómico, género, rezago escolar y tamaño de escuela

Aspectos relativos a la institución	Estrato socioeconómico		Género			Rezago escolar		Tamaño de escuela			Total
	Medio	Bajo	Mujer	Varón	Otro	No a término	A término	Chica	Mediana	Grande	
Total n	2011	2175	2524	1597	65	494	3692	1283	1743	1160	4186
Las clases presenciales	86%	86%	88%	84%	86%	82%	87%	84%	86%	88%	86%
Tener un horario de entrada y salida de la escuela que me organiza	77%	77%	77%	76%	71%	74%	77%	79%	75%	77%	77%
Estar en el patio/comedor/kiosco	69%	66%	67%	68%	55%	63%	68%	69%	65%	69%	67%
Las salidas escolares	68%	62%	67%	61%	69%	58%	66%	69%	64%	63%	65%
Las horas libres	66%	60%	63%	63%	55%	59%	63%	64%	61%	64%	63%

Tabla 6. Temáticas a abordar en los espacios señaladas por estudiantes según estrato socioeconómico, género, rezago escolar y tamaño de escuela

	Estrato socioeconómico		Género			Rezago escolar		Tamaño de escuela			Total
	Medio	Bajo	Mujer	Varón	Otro	No a término	A término	Chica	Mediana	Grande	
Total n	193	218	290	115	6	53	358	110	188	113	411
Temáticas a abordar (% del total)	23%	21%	23%	20%	15%	22%	22%	19%	23%	24%	22%
(% dentro de la categoría "Temáticas a abordar")											
Sobre problemas personales	75%	77%	75%	78%	83%	74%	76%	73%	77%	77%	76%
Sobre violencias/conflictos	11%	7%	9%	10%	17%	6%	9%	10%	10%	7%	9%
Sobre cuestiones escolares	11%	6%	9%	7%	0%	8%	8%	8%	8%	8%	8%
Sobre sentimientos	6%	6%	6%	5%	0%	6%	6%	6%	5%	6%	6%
Sobre convivencia	5%	6%	6%	5%	0%	6%	6%	8%	4%	7%	6%
Sobre sexualidad	4%	4%	4%	3%	0%	4%	4%	5%	4%	3%	4%

Tabla 7. Participantes de los espacios señalados por estudiantes según estrato socioeconómico, género, rezago escolar y tamaño de escuela

	Estrato socioeconómico		Género			Rezago escolar		Tamaño de escuela			Total
	Medio	Bajo	Mujer	Varón	Otro	No a término	A término	Chica	Mediana	Grande	
Total n	159	145	212	81	11	38	266	75	132	97	304
Participantes (% del total)	19%	14%	17%	14%	27%	16%	16%	13%	16%	21%	16%
(% dentro de la categoría "Participantes")											
Con profesionales	49%	33%	45%	28%	64%	24%	44%	44%	35%	48%	41%
Entre estudiantes	37%	39%	34%	48%	36%	45%	37%	35%	36%	42%	38%
Con profesoras	10%	17%	12%	17%	0%	18%	12%	11%	18%	8%	13%
Entre adultos y estudiantes	8%	11%	10%	9%	0%	16%	9%	9%	14%	4%	10%
Con directivos	4%	5%	5%	5%	0%	3%	5%	7%	5%	3%	5%
Con familias	1%	1%	1%	0%	0%	0%	1%	0%	1%	1%	1%

Recepción: 20/08/2023

Aceptación: 05/10/2023