



Las escuelas secundarias de Tres de Febrero durante y después de la pandemia: cambios, desafíos y recursos (2020-2022)

High schools in Tres de Febrero during and after the pandemic: changes, challenges, and resources (2020–2022)

Amílcar Carro*
Vanesa Ocampo**

Palabras clave:

Escuela secundaria

Pandemia

Gestión del malestar

Trabajo en el aula

Educadores

Resumen

Este artículo se apoya en la investigación desplegada en el marco del proyecto “Efectos Psicológicos de la Pandemia en un Ámbito Educativo”, a partir de encuestas y entrevistas realizadas en cinco escuelas secundarias del Partido Tres de Febrero de la provincia de Buenos Aires. El presente trabajo se propone profundizar en la situación de las escuelas durante y después de la pandemia, especialmente en relación con el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) y sus consecuencias. Se pondrá el foco en el funcionamiento de la escuela secundaria obligatoria como institución orientada a garantizar el acceso a derechos de sus estudiantes, con el objetivo de analizar los desafíos que este proceso implicó para la organización escolar en el contexto de la pandemia y la pospandemia.

* Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Contacto: carroamilcar@gmail.com

** Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” - Universidad Tres de Febrero. Contacto: profevanesaocampo@gmail.com

Para ello, se abordan cinco aspectos interrelacionados: la situación de las escuelas durante el aislamiento; las condiciones habitacionales de los y las estudiantes; los cambios en la percepción de la temporalidad producidos durante la pandemia; el retorno a la presencialidad; y los recursos disponibles para el acompañamiento de los malestares.

Keywords:

High school

Pandemic

Managing discomfort

Classroom work

Educators

Abstract

This article is based on research conducted as part of the project Efectos psicológicos de la pandemia en un ámbito educativo, using surveys and interviews carried out in five high schools in the Tres de Febrero district of Buenos Aires Province. This paper aims to examine the situation in schools during and after the pandemic, particularly in relation to Preventive and Mandatory Social Isolation and its consequences. The focus will be on the functioning of compulsory secondary school as an institution aimed at guaranteeing access to rights for its students, with the aim of analyzing the challenges that this process entailed for school organization in the context of the pandemic and post-pandemic. To this end, five interrelated aspects are addressed: the situation of schools during isolation; the living conditions of students; changes in the perception of temporality produced during the pandemic; the return to face-to-face learning; and the resources available to address discomfort.

Este trabajo tiene como objetivo abordar los cambios y desafíos que se produjeron en las escuelas en el contexto de la pandemia, el aislamiento, la virtualidad y el retorno a la presencialidad, a partir de la bibliografía especializada y de los datos obtenidos en la investigación marco. En ese sentido, el estudio de los malestares subjetivos sufridos por los y las adolescentes nos resulta de utilidad para pensar su vínculo con las instituciones escolares.

Nuestra hipótesis de trabajo es que la pandemia de Covid-19 y el ASPO tuvieron un impacto profundo en las escuelas secundarias y en los y las adolescentes de las áreas urbanas en las que éstas se inscriben. Los y las estudiantes atravesaron una crisis en su subjetividad, a raíz del padecimiento asociado a las consecuencias del aisla-

miento. Los cambios en la percepción de la temporalidad, la pérdida de las rutinas escolares y la ruptura parcial de los vínculos pedagógicos con docentes constituyen algunas de las formas en que se manifestaron estas experiencias durante la pandemia. Estas problemáticas se vieron agravadas por desigualdades preexistentes en relación con las condiciones materiales de vida y sus derivaciones.

La pandemia de Covid-19 tuvo profundas consecuencias en gran parte de la sociedad. Aunque no impactó en todos los ámbitos y personas de la misma manera, algunos fueron especialmente afectados. El sistema educativo fue uno de ellos, en todos sus niveles. La escuela secundaria, al estar habitada por adolescentes entre los doce y los veinte años, presentó dificultades específicas en relación con la privacidad, el trabajo académico y los malestares.

Se debe tener en cuenta que la adolescencia es un período en el que los y las estudiantes atraviesan grandes cambios en sus vidas. Si bien desde niños van formando su identidad y personalidad, la adolescencia es en este sentido un momento crítico, ya que éstas terminan de moldearse al calor de los cambios físicos y cognitivos que le son propios. En esto juega un rol muy importante la socialización, dado que la relación con sus pares y con las autoridades (padres, madres, profesores y profesoras, etc.) es decisiva en este proceso, por lo cual el aislamiento tuvo un impacto particular en este sector.

La escuela no está ajena al contexto político, social y económico general. Los recursos con los que cuenta están relacionados con las partidas presupuestarias que el Estado asigna, determinantes para garantizar el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes. La pandemia y el aislamiento provocaron una serie de desafíos y transformaciones inéditas en las instituciones educativas. Los medios de comunicación hicieron foco en el retorno a la presencialidad debido a los malestares sufridos por niños, niñas y adolescentes durante la virtualidad de emergencia, pero poco se habló de los recursos disponibles en las escuelas para afrontar estos nuevos escenarios.

Existe una amplia y diversa producción bibliográfica que aborda la educación y la adolescencia a raíz de la situación pandémica, de la cual una parte fue consultada y trabajada en el marco de la investigación previa que sustenta este artículo. Estos estudios se han centrado, entre otros aspectos, en las experiencias subjetivas de adolescentes y el impacto en su salud mental, en las desigualdades sociales y las condiciones materiales de vida, y en las dinámicas de la escolaridad virtual y presencial. El presente trabajo desplaza el foco hacia el funcionamiento de la escuela secundaria como institución que busca garantizar el acceso a derechos de sus estudiantes, con el objetivo de analizar los desafíos que este proceso implicó para la organización escolar en el contexto de la pandemia y la pospandemia.

Un antecedente de nuestro trabajo es “*Adolescentes desescolarizados en tiempos de pandemia: un estudio de adolescentes del conurbano bonaerense*”,¹ realizado en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. La investigación tomó como muestra a cuatrocientos cincuenta y ocho adolescentes de seis escuelas de la zona oeste del Conurbano Bonaerense. Si bien proporciona datos cuantitativos de gran utilidad, fue llevada a cabo en junio de 2020, durante la fase de ASPO, por lo que esa información podría considerarse parcial o incompleta. No obstante, se trata de un estudio que refleja la complejidad del período analizado: parece destacable el concepto de “desescolarización” para describir lo observado durante la virtualidad. Es decir, un desarme de la estructura escolar, con la construcción de nuevas formas de sociabilidad entre pares y de enseñanza/aprendizaje.

El trabajo llevado a cabo por Di Leo y Sustas resulta de sumo interés para pensar este artículo.² A partir de una muestra de cuatro mil ciento ochenta y seis estudiantes encuestados en el último trimestre de 2022, logran extraer una serie de datos en relación con la escuela que son de utilidad. Por un lado, señalan la valoración que los y las estudiantes otorgaron a los espacios escolares y al vínculo con docentes tras el retorno a la presencialidad, a la vez que demandan otros espacios de diálogo y contención vinculados a malestares subjetivos.

Con diferentes enfoques, otros trabajos evidenciaron las condiciones materiales del trabajo educativo y las desigualdades sociales en el acceso a recursos básicos: habitacionales, de dispositivos y de internet.³ Es importante visibilizar esta vulnerabilidad estructural de un sector de la población para comprender los desafíos que se suscitaron en las escuelas, en el marco de la obligatoriedad de la educación secundaria.

Metodología

Como integrantes de la investigación dirigida por el Dr. Mariano Plotkin y por el Dr. Mauro Pasqualini, “*Efectos psicológicos de la pandemia en un ámbito educativo*”, con foco en el malestar subjetivo de los y las estudiantes; en este artículo abordamos la situación de las instituciones educativas a raíz de esos cambios. Se analizaron datos obtenidos mediante encuestas y entrevistas a miembros de comunidades educativas del distrito de Tres de Febrero, Provincia de Buenos Aires: Escuela Técnica N° 3 “Nuestra Señora de la Merced” de Loma Hermosa; Escuela de Educación Secundaria N° 2

1 Ormart, *et al.*, 2021.

2 Di Leo y Sustas, 2023.

3 Dueñas, 2021; Dussel, 2021a, 2021b; Benítez Larghi, 2024.

“Bernardino Rivadavia” de Ciudad Jardín; Escuela de Educación Secundaria N° 23 “Julio Cortázar” de Villa Bosch; Escuela de Educación Secundaria N° 30 “Soldado Caballero” de Pablo Podestá; e Instituto Santa Teresita de Santos Lugares. Las primeras cuatro escuelas son de gestión estatal, mientras que la última es de gestión privada.

El cuestionario fue suministrado por docentes a ciento sesenta y cinco estudiantes secundarios. Paralelamente, entrevistamos a una docena de docentes, directivos, psicopedagogos, psicólogos e inspectoras que estuvieron en contacto directo con estudiantes y trabajaron activamente en las escuelas durante los períodos de virtualidad de emergencia y presencialidad restringida por la Covid-19.

Nuestra *expertise* y experiencia como docentes en escuelas secundarias antes, durante y después de la pandemia fue un factor clave para el diseño metodológico y la interpretación de la información recabada.

Las escuelas durante la pandemia

La interrupción de la presencialidad educativa a partir del 20 de marzo de 2020 con la declaración del ASPO implicó una serie de transformaciones en el trabajo diario de las escuelas, cuyo impacto puede observarse tanto en docentes como en estudiantes. El Gobierno Nacional tomó algunas medidas tales como la entrega de ciento treinta y cinco mil *netbooks* en todo el país, el reparto de cuadernillos y el programa emitido en la TV Pública “Seguimos educando”. Sin embargo, éstas ponderaron los contenidos curriculares antes que el vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes. En ese sentido, no debemos olvidar que la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) dispuso la conformación del Consejo Federal de Educación para homologar lineamientos pedagógicos y curriculares y delegar en las provincias su financiamiento e instrumentación. A pesar de ello, las acciones decididas y llevadas a cabo no siempre contribuyeron a las problemáticas cotidianas que cada escuela atravesaba: las disputas políticas en el marco de la pandemia y la distancia entre funcionarios y trabajadores fueron un límite para la construcción de las políticas necesarias en las instituciones educativas.

Las escuelas tuvieron que adecuarse a la virtualidad con los recursos disponibles, y los y las docentes tuvieron a cargo el desafío de sostener el vínculo pedagógico con sus estudiantes. Aquí cabe preguntarnos si la llegada de la virtualidad a la educación fue un fenómeno introducido por la pandemia o, por el contrario, sólo aceleró algo que ya venía en marcha. Si bien el uso del *e-mail*, del *Classroom* y de otras herramientas informáticas ya se debatía, la pandemia impuso nuevas condiciones de trabajo,

heterogéneas por cierto, bajo el mandato obligatorio del contacto virtual. De acuerdo al análisis de Oros, Vargas y Chemisquy, los y las trabajadores de la educación son uno de los colectivos ocupacionales que presenta mayor riesgo de desarrollar estrés, ansiedad y el síndrome de “quemarse por el trabajo”.⁴

En el contexto de pandemia, la labor docente sufrió grandes transformaciones, entre las cuales podemos mencionar el ámbito doméstico como lugar de trabajo, la deformación de los horarios laborales, la forma en la que se relacionaban con sus estudiantes y la presencia de las familias –propias y de estudiantes– en el marco de las clases virtuales. Asimismo, la necesidad de seleccionar los contenidos prioritarios a enseñar y de cambiar los criterios de calificación cuantitativos por cualitativos, según lo pautado por el Consejo Federal de Educación.⁵ Particularmente en la Provincia de Buenos Aires, con la incorporación del Registro Institucional de Trayectorias Educativas y la promoción de materias por áreas.

Las instituciones escolares enfrentaron dificultades inéditas. La virtualización de las clases no logró reemplazar al dispositivo de escolarización convencional, tanto por las desigualdades económicas mencionadas anteriormente, como por las limitaciones inherentes a la virtualidad. Como ya señalamos, los datos recogidos por investigaciones afirman que, dentro de la Provincia de Buenos Aires, más de la mitad de los hogares no contaba con computadora y acceso a internet.⁶ A esto debemos sumar las condiciones habitacionales de los y las estudiantes, que serán analizadas en el siguiente apartado.

Es clave destacar también cómo se vieron afectados los vínculos sociales durante esta fase. La escuela presencial implica relacionarse con los pares, la formación de amistades y el aprendizaje en grupo. A su vez, la presencia de las y los docentes garantiza al menos un adulto a disposición para acompañar las trayectorias escolares, figura que a veces no está presente en cada hogar. Por otro lado, se pudo observar durante la

4 Oros, Vargas y Chemisquy, 2020.

5 A partir de las resoluciones del Consejo Federal de Educación, en la Provincia de Buenos Aires se incorporaron las categorías Trayectoria Educativa Avanzada para los y las estudiantes aprobados; Trayectoria Educativa en Proceso para aquellos que aún no hubieran aprobado; y la Trayectoria Educativa Discontinua para aquellos que no tuvieron vinculación alguna con el proceso pedagógico. Este sistema de calificación continuó utilizándose luego de la vuelta a la presencialidad. Un formato similar fue aplicado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a través de tres categorías: Avanzado, Suficiente y En Proceso. Sólo esta última determinaba que el estudiante no había alcanzado los objetivos de aprendizaje, sin distinguir si era porque no estaba participando de los intercambios, o bien, por dificultades en la realización de las actividades.

6 Benítez Larghi, 2024.

pandemia un deterioro en el vínculo pedagógico por la ausencia del diálogo directo, cierta dificultad en el uso de la tecnología y la inviabilidad para ejercer una función punitiva o disciplinadora desde la virtualidad.

La desaparición del espacio físico del aula transformó radicalmente el tipo de lazo que podía establecerse. En la escuela presencial, la autoridad se construye también en lo gestual, en la mirada, en el tono de voz, en la presencia misma del docente frente al grupo. La virtualidad borró gran parte de estos elementos. Muchos estudiantes no encendían sus cámaras, otros no contestaban mensajes o correos, y las clases sincrónicas se convertían asiduamente en monólogos sin retroalimentación. Esto generó en las y los docentes una sensación de “hablar al vacío”, de ejercer una función sin destinatario. Dicha pérdida debe entenderse como una erosión del lugar simbólico que la o el docente ocupa en la estructura escolar como referente del saber y guía de sus alumnos.

Los efectos de estos resquebrajamientos en el rol docente se arrastraron incluso después del regreso a la presencialidad. En su mayoría, notaron que, al volver a las aulas, los estudiantes no reconocían ciertos códigos básicos de convivencia o la función del docente como organizador del espacio escolar. La falta de respuesta frente a las indicaciones, la dispersión, la resistencia a las normas escolares y la falta de compromiso con las tareas pueden entenderse como manifestaciones de un vínculo pedagógico fracturado en el que no se puede definir con claridad ni el rol docente ni el rol estudiantil.

En nuestro trabajo cotidiano como profesoras, nos topamos con serios desafíos a raíz de la virtualización de la escuela. En primer lugar, su organización estuvo sujeta a las capacidades logísticas, operativas y financieras de cada institución, ya que las directivas ministeriales fueron generales. Esto significa que cada docente debió adaptarse a modalidades de trabajo diferentes según la escuela donde trabajaba, particularizado por el pluriempleo laboral característico del sector. El uso de *e-mail*, *Classroom*, *WhatsApp*, *Meet* u otra plataforma fue decisión de las escuelas, en consideración de los recursos de su población. Incluso, dentro de la misma institución era necesario establecer una diferencia entre estudiantes: quienes tenían acceso a internet de banda ancha y podían acceder a los encuentros sincrónicos, y quienes únicamente podían intercambiar mensajes por *WhatsApp* a través del teléfono móvil de un familiar.

Al principio, muchos docentes no disponían de conexión adecuada ni de dispositivos que les permitieran enfrentar la virtualidad obligatoria. Tuvieron que contratar conexiones más rápidas y aprender sobre la marcha el uso de herramientas digitales. Algo similar ocurrió con algunas y algunos estudiantes, aunque muchos otros no pudieron acceder a este servicio y quedaron por fuera de la virtualidad.

Durante los primeros meses, esa modalidad, sobre todo en las escuelas públicas, puso su foco en el rastreo de cada estudiante, en conocer su disponibilidad de internet y dispositivos y, a partir de ello, lograr un contacto efectivo como punto de partida para las clases. Desde entonces, comenzaron a organizarse en las escuelas los *Classroom* para el envío de actividades y, con grandes dificultades, los encuentros sincrónicos.

Adriana Puiggrós, quien hasta agosto de 2020 se desempeñó como Secretaria de Educación de la Nación, señalaba que a raíz del evento pandémico “se abrió la oportunidad de realizar cambios en núcleos duros del sistema escolar”.⁷ Esta afirmación nos permite pensar que algunos de los cambios que tuvieron lugar, o que fueron introducidos a partir de la pandemia, ya tenían su origen con anterioridad. Es decir, ya se estaban evaluando y, con la emergencia sanitaria, encontraron una grieta posible para materializarse. Uno de esos cambios tiene que ver con las dificultades originadas por la obligatoriedad de la escuela secundaria que impuso la Ley de Educación Nacional. Desde antes de la pandemia, la secundaria tenía deudas pendientes, sobre todo en materia de titulación de sus estudiantes. La Covid-19 profundizó esta problemática al sumar la necesidad de revincular a estudiantes “perdidos” con la virtualidad, o con la presencialidad. Si bien la presión por las estadísticas de aprobación de estudiantes ya era un requerimiento ministerial, a raíz de la pandemia pudieron ser construidas nuevas formas de promoción y acreditación de saberes favorables a las cifras deseadas. Como veremos más adelante, se realizaron múltiples modificaciones vinculadas a la calificación y a los criterios de repitencia y de asistencia.

Al principio, muchos docentes sólo enviaban las consignas vía *Classroom* u otras plataformas con el material de estudio y una breve explicación. Los alumnos luego enviaban el trabajo realizado y los docentes les reenviaban la nota con alguna devolución. Esta modalidad no permitía ver el proceso de producción ni la autenticidad de la autoría estudiantil. Tampoco posibilitaba un intercambio de conocimientos que enriqueciera la comprensión de éstos, como en la presencialidad.

Ya muy avanzado el ciclo escolar en virtualidad, algunas escuelas hicieron obligatorio el dictado de clases sincrónicas en el horario regular de la materia o en algún horario convenido entre docente y estudiantes. Esto permitió ampliar las explicaciones y los intercambios, pero la gran mayoría de los alumnos no prendía la cámara o hacía intervenciones, por lo que en ocasiones el docente sentía como si no hubiese nadie del otro lado.

Desde nuestra experiencia como docentes que trabajaron durante la pandemia en escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires (PBA) y de la Ciudad Autónoma de

7 Puiggrós, 2020, p. 38.

Buenos Aires (CABA), una gran parte de los y las estudiantes de cada curso –que en algunos casos hasta era la mayoría– no enviaba ninguna actividad ni se conectaba a los encuentros virtuales. No tuvimos cursos completos con los cuales trabajar, sino que en general se trabajó con quienes estaban disponibles. En nuestro diálogo cotidiano con colegas, la experiencia fue similar: las clases virtuales sincrónicas tenían pocos presentes y, si los tenían, las cámaras prendidas y el diálogo eran aún menores. Esta falta de participación se relacionó en muchos casos con las condiciones socioeconómicas, tales como la falta de dispositivos propios –a veces compartidos– o de conexión a internet de banda ancha, viviendas sin espacio personal donde tener las clases o hacer las tareas, e incluso estudiantes que comenzaron a trabajar durante la pandemia para colaborar con sus hogares. Pero también, podemos identificar otros factores, por ejemplo, la falta de supervisión de los adultos. Ésta pudo deberse a razones diversas: la dificultad vincular por los tiempos laborales, la decisión de no sobrecargar a sus hijos e hijas por distintas razones o, dado que son adolescentes, el desconocimiento de sus actividades.

¿Qué herramientas teníamos como docentes para convocar a los y las estudiantes? ¿Cómo alentar la participación de quienes no leían nuestros mensajes ni escuchaban nuestras voces? ¿Cómo construir entonces un vínculo pedagógico con estudiantes que prácticamente no conocimos en presencialidad? Desde nuestra mirada, basada en nuestra experiencia y formación docente, el vínculo pedagógico fue uno de los elementos cruciales que faltaron en la pandemia. Ese lazo, fundamental para sostener el quehacer cotidiano, implica el reconocimiento del otro y de su lugar. La confianza construida es la que permite enseñar y aprender.

Cabe preguntarnos si acaso los y las estudiantes pudieron haber desarrollado sus propias formas de adquirir el conocimiento, sin contar, para ello, con la intervención de los docentes. Es posible que muchos hayan encontrado nuevas vías de aprendizaje, aunque éstas no siempre se hayan dado en condiciones óptimas ni hayan sido reconocidas institucionalmente. Entre las nuevas vías podrían encontrarse videos de *Youtube* o las redes sociales, espacios que, de este modo, pudieron haber fortalecido su nivel de legitimidad en tanto espacios de saber.

En lo que respecta al desempeño académico, tanto la bibliografía consultada como nuestra investigación no reportan mejoras durante la virtualidad, sino que, en general, se puso en valor la presencialidad como contexto necesario para el aprendizaje en los niveles obligatorios. No obstante, la presión mediática y política por el retorno de la presencialidad escolar estuvo más relacionada con los altos niveles de deserción estudiantil y con lo vincular.

Las condiciones habitacionales y su impacto en la vida de las y los adolescentes

Las condiciones habitacionales en que vivían las y los adolescentes fue un factor determinante en la forma en que atravesaron y percibieron la cuarentena. Aspectos como la cantidad de habitaciones en la casa o el grado de privacidad se relacionan con las situaciones socioeconómicas de cada familia. A su vez, como señalaremos, influyen en el bienestar o malestar percibido por los encuestados.

Como señala Gabriela Dueñas,⁸ la interrupción de la presencialidad escolar afectó de manera diferente a las infancias y adolescencias a raíz de las desigualdades existentes en la educación, en las dinámicas familiares y en la disponibilidad de adultos que acompañen las trayectorias. A esto debemos sumar la situación material de las familias que se encontraban en condiciones poco favorables antes de la pandemia y que, en muchos casos, empeoraron durante ésta.

Las encuestas que realizamos permitieron ver un vínculo directo entre el tipo de hogar en el que vivían y su valoración positiva o negativa del período en cuestión. De este modo, podemos afirmar como punto de partida que la pandemia no afectó de la misma manera a las personas, sino que su impacto presentó diferencias según la cantidad de ambientes disponibles en cada vivienda. Ante esto cabe preguntarnos: ¿qué correlación hay entre el nivel adquisitivo de las familias y los padecimientos sufridos durante el aislamiento? ¿Influyeron las condiciones habitacionales en la forma de llevar adelante la cuarentena?

Según los datos estadísticos recogidos por las encuestas del proyecto, el 47,73 % de los y las estudiantes vivían en espacios de dos ambientes o menos. Esto podía implicar una gran limitación para la privacidad de los miembros del hogar. La proporción se incrementaba en los grupos familiares de entre tres y cuatro personas, donde el porcentaje de gente viviendo en espacios de dos ambientes alcanza el 58 %. Las condiciones habitacionales se encuentran en relación directa con los malestares relativos a la convivencia. En la pregunta referida a esta cuestión, un 58 % indicó haber alteraciones negativas en su estado de ánimo, ya sea propio o de otro miembro del hogar. Un 32 % dijo haber tenido falta de privacidad y un 24 %, falta de espacio.

La correlación entre la percepción del malestar y la cantidad de habitaciones se hace más explícita si observamos las respuestas a la pregunta de si extrañan algo de la cuarentena. La distancia entre quienes respondieron “tiempo libre en casa” y quienes optaron por “nada” es muy grande entre quienes viven en hogares con una habitación. No obstante, se reduce gradualmente según aumenta la cantidad de habitaciones.

8 Dueñas, 2021.

Los datos nos sugieren que, proporcionalmente a mayor espacio físico, más comodidad y bienestar mental atravesaron los y las adolescentes durante el período de cuarentena. Mientras que quienes sufrieron un mayor hacinamiento se vieron más afectados por el estrés o la falta de intimidad. Esto puede deberse a que quienes tenían su espacio propio pudieron haber disfrutado una mayor privacidad y descanso, mientras que quienes debían compartir su espacio con otros familiares no pudieron hacerlo.

La pandemia y los cambios en la temporalidad

Según nuestras observaciones, el aislamiento social modificó las rutinas y la forma en que las personas perciben la temporalidad. El sociólogo Norbert Elias hace una distinción entre el *tiempo natural* y el *tiempo social*.⁹ Mientras que el primero está ligado a los ciclos naturales y a los fenómenos físicos, el segundo es una construcción del sujeto con base en su percepción.

Cada sujeto aparece como una *unidad centradora* de su propia percepción de la temporalidad. Esto significa que es una creación. Hay un tiempo objetivo, externo a los individuos, pero en paralelo existen múltiples tiempos subjetivos. Estos tiempos subjetivos no son estáticos, sino que, por el contrario, cambian.

El aislamiento social modificó las temporalidades, las rutinas y las percepciones de la gente. Esto hizo que la línea entre la temporalidad de una persona y la de otra se volviera difusa. Para muchas de las personas que se vieron afectadas por la cuarentena, la percepción del tiempo entró en un “presente permanente”, en el que el fin de la pandemia no se veía cercano y los plazos se tornaban más inmediatos.

La situación pandémica marcó un antes y un después en la vida de todos los que la atravesaron como una experiencia disruptiva. Por ello, la podemos identificar como una crisis en la temporalidad, entendida como un punto de inflexión en el que la vida pasó a ser completamente distinta de un momento a otro. Tal como fue percibido por muchos, podríamos denominarla “condensación del presente”.

El filósofo alemán Walter Benjamin veía los momentos de crisis como aquellos que detienen el tren de la historia condensando el pasado en el presente y negando, a su vez, el futuro.¹⁰ Aunque el autor se refería originalmente a la *Revolución social* como hecho histórico, su idea de un presente condensado puede ser útil para conceptualizar e interpretar lo vivido por gran parte de los que atravesaron la pandemia. Según lo reflejan las encuestas, muchos se vieron inmersos en cierto “presentismo”.

9 Elias, 1989.

10 Benjamin, 2008.

La desaparición de las rutinas impuestas por la vida prepandémica generó que el “tiempo público”, es decir, el tiempo externo al individuo, se viera en muchos casos diluido, abriendo paso al “tiempo privado”, subjetivo y personal. Así podemos entender dicha crisis temporal como una ruptura de lo que Elias llama *continuum estandarizado*, un eje de referencia temporal construido socialmente que ayuda a medir el tiempo externo a los individuos. Al perderse o debilitarse tal *continuum*, los tiempos subjetivos quedaron librados a su suerte. Sin ese tiempo social marcado, muchas personas, según declararon en entrevistas, quedaron inmersas en su propia temporalidad, sin tener conciencia de qué día de la semana era ni cuánto tiempo llevaban en ese estado.

El “presentismo permanente” en las y los estudiantes, en el que el pasado se veía lejano y el futuro incierto o inexistente, afectó incluso su motivación a la hora de aprender. El proceso de aprendizaje exige una cierta proyección hacia el futuro: lo que se aprende hoy, servirá para mañana. Sin embargo, en un presente que se percibía como repetitivo, monótono e inmodificable, esa proyección quedaba bloqueada o carente de sentido.

Varios testimonios recogidos en las encuestas expresan este malestar: adolescentes que describen su experiencia como una “pérdida de tiempo” o como una etapa “robada”. Ese tiempo vacío, sin eventos, sin rituales escolares (actos, salidas, trabajos grupales, recreos), sin contacto con pares, fue vivido como un tiempo muerto.

No obstante, dicha ruptura temporal significó en algunos casos la reapropiación del tiempo, al disfrutar de más espacio de ocio. Cuando en la encuesta se les preguntó a las y los adolescentes por la virtualidad que reemplazó a la presencialidad escolar, un 47,52 % respondió que le daba más tiempo libre. A su vez, cuando se les preguntó por la vuelta a la presencialidad un 39,02 % dijo que ahora tenía menos tiempo libre.

Respecto a si extrañaban algo de la pandemia, muchas de las respuestas fueron del tipo de “tener más tiempo libre”, “pasar más tiempo con mi familia” o “no tener que levantarme temprano”. Estas respuestas señalan que el tiempo no utilizado para las obligaciones fue reutilizado o revalorizado, bien para el ocio o bien para disfrutar de los afectos. No deja de ser significativo que aquellos que pasaron la cuarentena en viviendas con más cantidad de ambientes son los que más declararon extrañar de ese período el tiempo libre. Solo el 14,28 % de quienes hicieron la cuarentena en viviendas de un ambiente dijeron extrañar ese espacio personal, contra un 57,14 % que dijo no extrañar nada. La brecha entre estas dos respuestas se va achicando gradualmente, conforme aumenta el espacio de la vivienda. Entre quienes vivieron en casas de cuatro ambientes, 34,48 % extrañó el tiempo libre y un 37,93 % no extrañó nada.

No obstante, aunque los y las adolescentes pudieran ver en un primer momento la disolución del tiempo objetivo –que se establecía por medio de las rutinas escolares–

como una liberación de sus subjetividades, esto significó en muchos casos la pérdida de un marco que les ordenara las actividades cotidianas, como una desestructuración de sus vidas. Así podemos ver que un 38,41 % dijo organizarse mejor luego de la vuelta a la presencialidad que durante la cuarentena. Este porcentaje es casi coincidente con un 39,63 % que señala a la desorganización como uno de los malestares experimentados durante la pandemia. Pero no en todos los casos la organización se normalizó con la vuelta a la presencialidad sino que, por el contrario, una de las orientadoras entrevistadas señalaba que hay chicos y chicas “que están muchísimas horas delante de la computadora y tienen muchísima desorganización horaria, siguen con la desorganización horaria que traían de pandemia y no logramos a lo mejor la asistencia regular”.¹¹

El pesimismo respecto al tiempo en la cuarentena fue un sentimiento muy extendido entre los y las jóvenes. No todos pudieron aprovechar el tiempo dejado por la falta de rutinas, sino que muchos lo sintieron como una “pérdida de tiempo” o como un “robo de sus vidas”. Según algunos de los psicólogos pertenecientes a la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA) a quienes entrevistamos durante nuestra investigación, son muchos los y las adolescentes que recuerdan a la pandemia con rencor, ya que sienten haber desperdiciado un tiempo valioso que deberían haber ocupado en juntarse con amigos, celebrar cumpleaños o salir a bailar:

“[E]n retrospectiva, todavía muchos la recuerdan como entre cierto rencor, cierto malestar, tienen más un sentimiento de pérdida, algo les robó la pandemia. Muchos adolescentes [decían] “los mejores años de mi vida”, y ahora hay una cuestión de querer recuperar algo de eso. Bueno, ahora voy a recuperar el tiempo perdido, voy a salir todo lo que no salí, voy a hacer todo lo que no hice”.¹²

Tal como lo expresa el profesional, al regresar a la presencialidad, muchos y muchas adolescentes parecen haber atravesado un frenesí por recuperar ese tiempo perdido y querer hacer de golpe todo lo que no pudieron en el tiempo de cuarentena. Aquí entran en juego la cuestión de los roles que socialmente se espera que ocupen y la etapa en la que se encuentran en su desarrollo psíquico y afectivo. La imposibilidad de salir y relacionarse con pares pudo haber representado para ellos y ellas una limitación a la hora de experimentar ciertas vivencias propias de la edad.

11 V., orientadora de escuela de Tres de Febrero, comunicación personal, septiembre de 2022.

12 Entrevista con psicoanalista miembro de la APA, comunicación personal, septiembre de 2022.

Otra idea destacable que emergió de la “pérdida de tiempo” fue la de “tiempo vacío”, que sentían que debían llenar con algo, con alguna actividad presuntamente productiva, y que el no poder hacerlo generaba cierto sentimiento de culpa. Esto nos habla de cómo las presiones sociales por utilizar el tiempo únicamente con fines “productivos” acompañan a los padecimientos mentales que los cambios en la temporalidad generan.

La culpa que manifestaron sentir respecto a ese tiempo vacío es en realidad un rechazo al tiempo de ocio. Dicha presión es también un factor a tener en cuenta a la hora de analizar los padecimientos sufridos por los y las jóvenes en edad escolar. Siguiendo a Elias, el choque entre el tiempo objetivo, representado por la escuela, y los tiempos subjetivos de cada uno de los estudiantes parece haber sido uno de los factores que con mayor fuerza contribuyeron al malestar de los adolescentes y jóvenes.

Los horarios de trabajo con la virtualidad se fueron desdibujando, no solo para estudiantes sino también para docentes. Muchas veces, los alumnos enviaban los trabajos o realizaban consultas los fines de semana o por la madrugada. Esto nos indica que probablemente durante el día estaban durmiendo o realizando otro tipo de actividades. Por su parte, los y las docentes también solían quedarse corrigiendo hasta la madrugada, o bien buscar espacios en horarios por fuera de los usuales al tener que organizar su espacio hogareño, atravesado por su trabajo y las actividades de otros miembros de la familia. Sin duda, estos corrimientos de horarios fueron factores que generaron estrés entre las y los docentes.

En relación a la forma en que los cambios en la temporalidad afectaron a quienes enseñaban, pueden identificarse dos etapas: *una temporalidad frenética o intensiva*, correspondiente a los primeros meses del ASPO, y una *temporalidad laxa*, que apareció una vez que se hizo evidente que la modalidad virtual se extendería por mucho más tiempo, al ser incierto el fin del aislamiento. Ambas temporalidades se superpusieron durante la aparición de la segunda.¹³

Los autores señalan que el tiempo frenético se encontraba en correlación con la cantidad de estudiantes que los docentes y preceptores tuvieran en total. Respecto a la *temporalidad flexible*, ellos afirman:

“Ambas temporalidades, la intensiva y la laxa, se pudieron configurar a partir de las significaciones que las personas entrevistadas hacían cuando describieron sus prácticas. Dedicar el tiempo

13 Martínez y Morabes, 2023.

disponible a tareas de docencia y disponer “tiempo para sí” son manifestaciones que convivieron en el ASPO en profesores, preceptores y personal directivo. Tuvieron más tiempo para preparar las clases y para su bienestar. No fueron contradictorias en sí mismas, colaboraron, tensionaron las prácticas y fueron abrasivas con algunas de las significaciones que los sujetos tenían respecto de la escolarización”.¹⁴

Aquí podemos observar que los autores tienen una visión optimista respecto de la temporalidad flexible, ya que esta habría permitido al docente tener más tiempo para planificar sus clases y estar con sus familias. No obstante, esta visión no coincide del todo con los testimonios recabados en nuestra investigación, según los cuales la superposición de tareas era vista por las y los docentes como una sobrecarga laboral. La mayoría de los docentes entrevistados declararon haber sido afectados negativamente por dicha flexibilización horaria, lo cual, junto con la dificultad para manejar las herramientas virtuales, los llevó a tener que consumir más tiempo de sus vidas en lo laboral, que durante la presencialidad.

El retorno de la escuela presencial

El fin del aislamiento y el ingreso al período de Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio permitieron el regreso a la presencialidad a través de la modalidad de “burbujas” –es decir, cursos subdivididos para garantizar el distanciamiento dentro de las aulas– y de la adopción de medidas de cuidado tales como el uso de barbijo y de alcohol en gel para la higiene de las manos. Estas medidas se mantuvieron durante todo el 2021 y en parte del 2022, y su flexibilización obedeció en general al avance de la vacunación de los y las adolescentes.

Las encuestas realizadas en el marco del proyecto de investigación fueron hechas durante 2022, cuando los cursos ya tenían presencialidad completa y no era obligatorio el uso de barbijo: es decir, la escuela se parecía bastante a la ya conocida. Sin embargo, este regreso presentó una serie de conflictos y desafíos como prueba de la pandemia atravesada.

En las encuestas, fueron los y las estudiantes quienes reconocieron el regreso a la presencialidad de manera positiva, tanto en términos académicos (60 %) como sociales

14 *Ídem.*

(57 %). No obstante, este regreso no resultó ser fácil para todos y todas. Retomar la rutina implicaba mantener una asistencia regular, un horario obligatorio, volver al encuentro con otros y otras. A su vez, ese retorno suscitó una serie de conflictos que pusieron en evidencia las problemáticas heredadas de la pandemia, el aislamiento y la virtualización.

Si bien todas las personas que forman parte de las instituciones escolares en roles docentes están en contacto con el día a día de las y los estudiantes, en la PBA los Equipos de Orientación Escolar (EOE) evalúan diversas situaciones que se presentan en la escuela. Son grupos interdisciplinarios, conformados por profesionales de la psicopedagogía, la psicología y el trabajo social. A su vez, son los EOE quienes tienen la responsabilidad de coordinar con equipos externos, tales como los de salud, o legales, según el caso.

En el marco de nuestra investigación en el partido de Tres de Febrero, fue entrevistado un grupo de orientadoras, cuyos aportes nos permitieron conocer de primera mano los desafíos que las escuelas enfrentaron tras el regreso a las aulas. Una de las primeras cuestiones señaladas fueron los problemas de convivencia. La dificultad para reconstruir los vínculos en las escuelas tuvo uno de sus puntos más alarmantes en la explosión de casos de violencia entre los y las estudiantes, muchas veces motivados desde las redes sociales e incluso agravados por la intromisión del mundo adulto en conflictos adolescentes. También señalaron que el rol de estudiante se vio afectado: no tenían incorporadas normas institucionales—cómo vincularse, cómo organizarse, cómo estudiar, cómo comportarse en el aula, cómo administrar el uso del celular—. La mirada de las orientadoras coincidió con nuestra experiencia en las escuelas: por un lado, los casos de violencia mostraban la dificultad de pensar otras estrategias de resolución de conflictos mientras que, por otro lado, las acciones que nuestros alumnos llevaban a cabo en las aulas daban cuenta de que desconocían qué se esperaba de ellos como estudiantes de secundaria.

Podemos pensar entonces que las escuelas tuvieron que atravesar un período de transición entre la virtualidad y la vuelta a la presencialidad, no solamente por cuestiones epidemiológicas, sino también porque los efectos de la pandemia tuvieron un impacto profundo en la dinámica de las instituciones escolares. Tan es así que los Ministerios de Educación de PBA y de CABA mantuvieron algunas de las medidas tomadas en el año 2020 durante todo el 2021. Entre ellas, podemos destacar la selección de núcleos de aprendizaje mínimos, necesarios y suficientes para la acreditación de las materias.

En términos organizativos, la división en dos cuatrimestres, subdivididos en dos bimestres cada uno, reemplazó definitivamente a los trimestres, a la vez que cambió

la lógica de la calificación. En CABA, los bimestres pasaron a tener valoraciones que no incorporan la reprobación (En Proceso - Suficiente - Avanzado), y las notas de los cuatrimestres ya no se promedian, sino que la calificación del segundo cuatrimestre determina la aprobación de la materia. Al mismo tiempo, el régimen académico también fue fuertemente modificado.

La CABA definió que, en lugar de dos materias previas, pudieran ser cuatro las que quedaran pendientes para promocionar el ciclo lectivo y, a su vez, que la decisión sobre la “permanencia” no estuviera ligada única y directamente a las materias pendientes, sino a la decisión de la institución. En el caso de los dos primeros años del Ciclo Básico, se los comenzó a considerar como una unidad pedagógica única, implicando que no se repitiera el primer año y que la aprobación de las materias de segundo determinara de manera inmediata la aprobación de los contenidos de primero de dicha asignatura.

En paralelo, tanto en CABA como en PBA se organizaron espacios adicionales para la aprobación de los contenidos adeudados: es el caso del programa Acceso de Terceros a la Red (ATR) en la PBA, que se encargaba de revincular aquellos estudiantes que hubieran perdido contacto con la institución y acompañarlos en sus trayectorias educativas, y los Centros de Acompañamiento a las Trayectorias Escolares (CATE) en la CABA. Estos últimos funcionaban en algunas escuelas seleccionadas por región los días sábados y ofrecían un espacio por fuera de la propia escuela para rendir contenidos pendientes, que continúan existiendo con la idéntica función que en 2021. La eliminación de las fechas de mesas de examen para rendir materias previas sin duda está vinculada con estos formatos alternativos de acreditación de saberes.

Más relevantes aún son las reformas respecto de la asistencia a la escuela: la eliminación de la categoría de estudiantes “libres” da cuenta de la dificultad que la escuela secundaria continúa teniendo para recuperar los niveles de asistencia anteriores a la pandemia. Esta flexibilidad de la presencialidad escolar, enmarcada en el acompañamiento de trayectorias individuales, sin duda tiene un impacto en la calidad de los aprendizajes logrados.

La actitud de los y las estudiantes tras volver a la presencialidad se caracterizó por la prudencia y el temor. Como docentes, pudimos observarlo con el gran desafío que suponía la participación en clase e, incluso, la charla entre ellos. Esa timidez, o rechazo a mostrarse en público, podía verse también en algunos alumnos en la utilización del barbijo, incluso en períodos en que ya no era obligatorio, como forma de ocultar su rostro.

En nuestra experiencia docente, hemos podido observar que la falta de hábitos y códigos escolares marcó fuertemente a los estudiantes en lo relativo a la convivencia y la conducta dentro del aula. Esto se ve particularmente en aquellas promociones que cursaron la primaria o el primer y segundo año de manera virtual y que, en muchos casos, continúan teniendo dificultades en su rol de estudiantes. El trabajo en la construcción del rol del estudiante (la asistencia, la puntualidad, el trabajo en el aula, la realización de actividades y tareas) fue primordial una vez abordadas las problemáticas de convivencia.

En nuestro recorrido docente tras la vuelta a la presencialidad pudimos notar una serie de dificultades en las que coincidimos con las orientadoras entrevistadas, siendo lo vincular la problemática más relevante. Por un lado, se registraron peleas que comenzaban en las redes sociales y escalaban a la violencia física dentro o en las inmediaciones de la escuela. Por otro lado, los cursos estaban silenciosos, ya que el distanciamiento y la falta de grupos de pertenencia eran un obstáculo para el vínculo entre pares. Esto afectaba su participación en clase, su seguridad como estudiantes y su desempeño.

A su vez, las y los docentes dábamos clase con barbijo y hasta con una máscara plástica, ya que, al movernos de curso en curso –y de escuela en escuela–, éramos muchas veces los principales focos de contagio y, por ende, de cierre de burbujas presenciales por precaución. Dar clases con esas barreras requería un mayor esfuerzo, por lo que los primeros meses de vuelta al aula fueron de mucho agotamiento y de poca devolución de los y las estudiantes, quienes trataban de incorporarse a la nueva rutina escolar mientras atravesaban otros desafíos.

Si bien, como mencionamos antes, se produjo un resquebrajamiento en el vínculo entre docentes y estudiantes durante la virtualidad que dejó huellas, el testimonio de las orientadoras nos permite observar que, con más fuerza en el retorno a la presencialidad, desde su rol pudieron identificar, acompañar y accionar a partir de las distintas problemáticas que cada estudiante atravesaba. Para pensar esta cuestión nos parece importante tomar dos testimonios puntuales, que colaboran con la interpretación sobre cómo opera la construcción del vínculo con los y las adolescentes desde las escuelas:

“Muchas veces lo empezamos a observar, vemos cambios, entonces habilitamos los espacios de escucha, de diálogo y ellos empiezan a hablar. Por lo general es así, es raro que espontáneamente nos vengán a contar algo así, por lo general siempre es algo que estamos ob-

servando o que está faltando, o que se está retrayendo demasiado, o que hay un descenso marcado en el ritmo de estudio, hay un disparador siempre que hace que terminemos teniendo esa entrevista y vamos profundizando. A veces con nosotros, a veces lo abren con algún preceptor o preceptora”.¹⁵

“Por lo general el que está padeciendo no busca ayuda, entonces si no hay un adulto que se dé cuenta de ese padecimiento y que acompañe, no se busca ayuda. Esa es la mayor dificultad que yo noto. Si de repente hay una familia atrás que acompaña, sí, busca ayuda, recurre a los centros de salud, recurre a otros organismos, ya sea el Envi3n, donde hay actividades recreativas. Nosotros tambi3n siempre orientamos a eso”.¹⁶

De acuerdo con estas declaraciones, y desde nuestra propia experiencia docente, para que un o una estudiante se acerque a relatar lo que le est3 pasando depende en gran parte de la disponibilidad de los miembros de la escuela para garantizar el acompa1amiento. Son los adultos quienes deben propiciar el encuentro para la construcci3n de la confianza y el v3nculo. Entre las problem3ticas atravesadas por los y las adolescentes, las orientadoras mencionan situaciones de apat3a y autolesiones, angustia, conflictos familiares, as3 como la dificultad de reconectar con la escuela para quienes les costaba sostener el presentismo y volver a tener inter3s en ir al colegio.

Las escuelas y la salud mental

Los sistemas, tanto de salud como educativo, no se encontraban preparados para afrontar la pandemia y debieron implementar pol3ticas de emergencia sobre la marcha o, como en el caso de la Ley de Salud Mental, reglamentar una legislaci3n que llevaba a1os sin estar en funciones.

El impacto en la salud mental manifestados por los y las estudiantes fue uno de los temas centrales que observamos tras el retorno a la presencialidad. En las encuestas realizadas en nuestra investigaci3n, el 82,98 % manifiesta malestares a ra3z de la

15 N., orientadora de una escuela de Tres de Febrero, PBA, comunicaci3n personal, septiembre de 2022.

16 J., orientadora de escuelas de Tres de Febrero, PBA, comunicaci3n personal, noviembre de 2022.

pandemia, vinculados especialmente con cuestiones anímicas. Entre ellos, destacan la tristeza (54,88 %), el estrés (53,66 %) y la ansiedad (49,3 %). Los EOE, además de estar disponibles y acompañar desde su rol a los y las estudiantes, son quienes deben articular y gestionar con los distintos actores del área de salud mental.

Como hemos visto, el contexto implicó una sobrecarga para el trabajo de los y las docentes, así como la necesidad de atender nuevas demandas estudiantiles. Sin embargo, los recursos necesarios para satisfacerlas no se encontraban plenamente disponibles. Es posible pensar entonces que, a los desafíos ya complejos que enfrentaban las escuelas, se sumó la dificultad para atender los emergentes de malestar que los y las estudiantes comenzaron a compartir.

El retorno a la presencialidad, tan ansiado después del aislamiento, trajo consigo una serie de problemas que no habían sido previstos en términos de recursos. Las escuelas fueron las receptoras de esta conflictividad y contribuyeron, a partir de sus demandas, al desarrollo de nuevas estrategias de cuidado de la salud mental de niños, niñas y adolescentes por parte del Estado.

Todas las orientadoras entrevistadas del nivel secundario en Tres de Febrero coincidieron en señalar la falta de recursos. De acuerdo con el testimonio de una de ellas:

“En la modalidad de psicología, que es a la que pertenecemos, desde principio de año, pero esto a nivel provincial, no únicamente en Tres de Febrero, la intervención tenía que estar apuntada al padecimiento subjetivo. Hablando mal y pronto, esa fue la bajada a la cual como orientadoras teníamos que estar abocadas (...). Y con esta cuestión de la complejidad de lo social, así como las escuelas están desbordadas, los centros de salud lo están, los hospitales lo están”.¹⁷

Las orientadoras tenían como indicación que fuese abordado el padecimiento de los y las estudiantes, mientras resolvían otros conflictos que atravesaban las instituciones educativas. Las escuelas suelen ser, a su vez, el primer lugar de referencia de las familias que buscan algún tipo de ayuda o información, especialmente en los sectores populares. ¿Con qué recursos contaban las escuelas para acompañar las trayectorias de cada estudiante y sus padecimientos?

¹⁷ H., orientadora de escuela en Tres de Febrero, comunicación personal, octubre de 2022.

Las orientadoras mencionaron que uno de ellos fueron los Centros de Atención Primaria de la Salud (CAPS). Todos cuentan con servicios de asistencia en psicología, pero son pocos los que tienen atención en psiquiatría. También señalaron la existencia del Programa Envi3n, que otorga becas estudiantiles. Sin embargo, a pesar de la vigencia de la Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657 sancionada en 2010 y reglamentada en 2013, a la que adhiere la PBA con la Ley Provincial N° 14.580 de 2013, cuando inici3 la pandemia no haba sido reglamentada por el Poder Ejecutivo. Asa lo relata Julieta Calmels, Subsecretaria de Salud Mental, Consumos problemáticos y Violencias de PBA desde diciembre de 2019:

“Nuestra provincia no contaba con ninguna línea de trabajo sobre salud mental en niños, niñas y adolescentes y esta era una situación compleja, de una enorme deuda que muchísimos trabajadores y organizaciones venían reclamando. No tener una política provincial para niños, niñas y jóvenes en salud mental siempre nos resultó llamativo, porque en todos los ámbitos de formación en salud mental si hay algo que nos han enseñado (...) es que los primeros años de vida –y también la adolescencia como otro momento particular del desarrollo–, es que son dos momentos claves para el desarrollo psíquico, de la personalidad y de la vida de las personas”.¹⁸

Es decir que, iniciada la pandemia, no existían programas ni políticas públicas específicas que acompañen a las escuelas. En junio de 2021 fue presentado desde dicha Subsecretaría el “Programa provincial de Cuidados y Asistencia en Salud Mental para las Infancias y Juventudes” (Ministerio de Salud, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires), para dar respuesta desde enfoque integral a los padecimientos de niños, niñas y adolescentes en coordinación con el Ministerio de Educación provincial.

En agosto de 2021, la PBA decidió la incorporación de más de tres mil profesionales para la conformación y ampliación de los EOE, tanto en escuelas primarias como secundarias.¹⁹ Esta es otra muestra de cómo las políticas vinculadas a la necesidad de atender malestares y conflictos estudiantiles en las escuelas durante la pandemia fueron grandes impulsoras de las políticas públicas en la PBA.

18 Calmels, 2021, p. 17.

19 Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 2021.

En cambio, en la CABA, la falta de políticas públicas específicas vinculadas a la Ley Nacional de Salud Mental en la atención de niños, niñas y adolescentes no tuvo cambios significativos a raíz de la Covid-19. Si bien, los Departamentos de Orientación Escolar se ampliaron para incorporar profesionales en psicología y psicopedagogía, no se destinaron nuevos recursos para atender la elevada demanda estudiantil.

Por su parte, la “Red Infanto-Juvenil de Salud Mental” se ha restringido a “reuniones regulares con los referentes institucionales de los efectores de salud, competentes en la asistencia ambulatoria de salud mental infanto-juvenil de la ciudad. En éstas se coordinan acciones tendientes a la accesibilidad en salud”.²⁰ Los recursos existentes continúan siendo los hospitales públicos, entre ellos los específicos en salud mental o psiquiátricos que implican tratamientos más severos, los Centros de Salud Mental y los Centros de Salud Nivel 1. Si bien existe una conexión zonal entre estos actores y las escuelas para derivaciones, no han sido formulados nuevos programas.

Conclusiones

A lo largo del presente trabajo vimos cómo la emergencia sanitaria y social por el Covid-19 tuvo un fuerte impacto en las instituciones educativas secundarias. El rol de la escuela, del docente y del estudiante se vieron modificados. La desaparición de las rutinas produjo cambios drásticos en la percepción de la temporalidad adolescente. En el mismo sentido, las formas de vinculación entre estudiantes encontraron dificultades, tanto durante como después del aislamiento, ya que la irrupción de episodios de violencia tras el retorno a la presencialidad demandó la inmediata intervención de los distintos actores que conforman la escuela.

Frente a la pérdida de la autoridad docente que deriva del vínculo pedagógico, creemos que es fundamental no reducir el problema a una mera “falta de respeto” o “crisis de valores”, sino comprender que su lugar fue transformado por una situación crítica que desarmó muchas de las certezas del sistema educativo. Recuperar la autoridad no pasa únicamente por reestablecer normas, sino por reconstruir el lazo, por volver a ocupar un lugar significativo en la vida escolar de los y las estudiantes, y por contar con el respaldo institucional necesario para que la docencia pueda ser ejercida con dignidad, claridad y sentido.

Con respecto a lo estrictamente académico, la irrupción de la pandemia potenció medidas de flexibilización en la acreditación de saberes a partir de las resoluciones tomadas por los Ministerios de Educación (Nación, CABA, PBA). La vuelta a la presen-

20 Dirección General de Salud Mental, CABA, *s.f.*

cialidad, hasta la fecha, continuó en ese mismo sentido. Las últimas reformas de la PBA y la modificación del académico en la CABA son prueba de ello.

A pesar de los discursos que buscan constantemente resaltar que la educación es prioridad, las distintas medidas tomadas dan cuenta de una voluntad política por promover la aprobación de los y las estudiantes sin garantizar un aprendizaje significativo. A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006) la escuela secundaria es obligatoria. Hasta ahora, las estrategias para garantizar este derecho en niñas, niños y adolescentes, más aún a partir de la pandemia, no han sido pensadas para mejorar la calidad educativa.

Superar esta crisis de valores requiere más que ajustar programas o reforzar contenidos. Supone volver a darle sentido al tiempo escolar, reconstruir una narrativa que conecte pasado, presente y futuro. Plantea la necesidad de proyectos comunes, horizontes compartidos, metas alcanzables, espacios de celebración y reconocimiento. El aprendizaje, en definitiva, no es sólo acumulación de saberes, sino también una forma de habitar el tiempo con otros, de inscribirse en una historia y de creer que hay un futuro al que vale la pena llegar.

Por todo lo dicho, creemos que la experiencia vivida durante la pandemia de Covid-19 y su correspondiente aislamiento social deben servir para impulsar futuras políticas públicas. De tal forma, señalamos que las políticas a tomar por el Estado ante eventos similares deben ser integrales, teniendo en cuenta no únicamente la dimensión sanitaria, como si se tratara de una esfera aislada, sino en forma interconectada con la educación, la vivienda, el trabajo y la salud mental.

Al pensar cada dimensión de la sociedad como un sistema unido a los otros, se podrá minimizar el daño producido en cada uno de ellos. Las medidas tomadas en el orden sanitario deben estar en articulación con las tomadas en el orden educativo y, a su vez, teniendo en cuenta las relaciones materiales entre los sujetos y la realidad que habitan. Una medida de aislamiento social debería estar acompañada de un relevamiento de las condiciones habitacionales de los afectados, a fin de comprobar su viabilidad y posibilidades de éxito, así como su impacto psicológico y sanitario.

En el ámbito educativo, por su parte, deben tenerse en cuenta las posibilidades materiales, tanto de estudiantes como de docentes, a la hora de adoptar modalidades de clases virtuales o semipresenciales. Si bien, a raíz justamente de la cuarentena de 2020 y 2021, el acceso a internet y su uso con fines pedagógicos se ha extendido, el Estado debería asegurar las herramientas necesarias a los actores educativos a fin de garantizar una fluida continuidad del proceso educativo.

La salud mental de estudiantes y docentes, así como la calidad del proceso de enseñanza, fueron los ámbitos más afectados por el impacto de la pandemia. Por ello, la escuela debe garantizar un contacto permanente con sus estudiantes a fin de que no queden aislados de la institución, no solo materialmente, sino socialmente.

La articulación con los EOE es, en este sentido, clave para una comunicación fluida con los adolescentes, de forma que puedan ser amparados por el sistema educativo. La calidad del proceso de evaluación, así como la propia transmisión de contenidos, no debe disminuir durante los momentos de crisis, como ocurrió con los “contenidos prioritarios”, sino que debe procurarse mantenerla lo más elevada posible. De esta forma se evitará una baja en el rendimiento de las y los alumnos y se reducirá el daño social provocado por la crisis sanitaria que, como hemos visto, siempre es también social y educativa.

Fecha de recepción: 8 de julio de 2025

Fecha de aprobación: 17 de febrero de 2026

Bibliografía:

Benítez Larghi, S. (2024). Desigualdad digital durante la pandemia: un enfoque de las experiencias de familias de sectores populares de la provincia de Buenos Aires. *De prácticas y discursos*, 13(22). <https://doi.org/10.30972/dpd.13227821>

Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. CDMX: Editorial Itaca/ Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Calmels, J. (2021). Cuidados y asistencia en salud mental para infancias y juventudes en la Provincia de Buenos Aires. *Gaceta Psicológica, Tercera etapa*, 1, 16-19. Recuperado de http://psicologos.org.ar/wp-content/uploads/2021/12/Gaceta_psicologica-ultima.pdf

Di Leo, P. y Sustas, S. (2023). Experiencias de estudiantes secundarios de la Provincia de Buenos Aires en la pospandemia. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 3(6), 65-94. Recuperado de <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/264/262>

Dirección General de Cultura y Educación (2020). *Currículum prioritario 2020-2021*. La Plata: Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/202105/Curriculum%20Prioritario%202020-2021.pdf>

Dirección General de Salud Mental, CABA (s.f.). *Red Infanto-Juvenil de Salud Mental*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de <https://buenosaires.gob.ar/recursos-de-salud-mental/red-infanto-juvenil-de-salud-mental>

Dueñas, G. (2021). Acerca del impacto de la pandemia en las infancias y adolescencias: problemas y desafíos en salud mental y educación. *Gaceta Psicológica, Tercera etapa, 1*, 36-38. Recuperado de http://psicologos.org.ar/wp-content/uploads/2021/12/Gaceta_psicologica-ultima.pdf

Dussel, I. (2021a). De la “clase en pantuflas” a la “clase con barbijo”. Notas sobre las escuelas en pandemia. *Anales de la educación común, 2*(1-2), 127-138. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/493>

Dussel, I. (2021b). Escuelas en tiempos alterados. Tecnologías, pedagogías y desigualdades. *Nueva Sociedad, (293)*, 130-141. Recuperado de: <https://www.nuso.org/articulo/escuelas-en-tiempos-alterados/>

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

Martínez, D. y Morabes, P. M. (2023). Contextos, innovaciones y temporalidades. Prácticas docentes en pandemia. *Argonautas: Revista de educación y ciencias sociales, 13*(20), 89-102. Recuperado de <https://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/argonautas/article/view/502>

Oros, L. B., Vargas Rubilar, N. y Chemisquy, S. (2020). Estresores docentes en tiempos de pandemia: un instrumento para su exploración. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology, 54*(3), e1421. Recuperado de <https://journal.sipsych.org/index.php/IJP/article/view/1421/1036>

Ormart, B. E., Fernández, O. E., Taborda, R. A. y Michel Fariña, J. J. (2021). Adolescentes des-escolarizados en tiempos de pandemia: un estudio de adolescentes del Conurbano Bonaerense. *Anuario de Investigaciones, 28*(1), 143-152. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/3691/369170422013/html/>

Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*, 33-42. Buenos Aires: UNIPE. Recuperado de <https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/politicas-educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail>