

## Juventudes en pandemia: una reconstrucción de las experiencias educativas en el nivel secundario y universitario

### Youth in Pandemic: a Reconstruction of Educational Experiences at Secondary and University Level

Magdalena Lemus<sup>1</sup>

#### Resumen

El artículo reconstruye las experiencias educativas juveniles durante la pandemia con el objetivo de comprender cómo fue vivida la educación remota de emergencia en Argentina. Además, identifica y compara qué aspectos motivaron el sostenimiento de la escolaridad y qué cuestiones resultaron más difíciles entre estudiantes de nivel secundario y universitario. El análisis realizado pretende aportar evidencia empírica para la comprensión del impacto social de la pandemia y también para el fortalecimiento de procesos educativos presenciales, virtuales e híbridos post pandemia. Para ello, se realizaron entrevistas en profundidad con jóvenes de distinto nivel socioeconómico que asistían durante la pandemia al nivel secundario y universitario en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). A partir del trabajo de campo cualitativo, se indagó en: a) las condiciones de acceso a tecnologías digitales (TD) durante la pandemia; b) las características que adquirió la relación con la institución educativa, con docentes y con compañeros/as y c) las dificultades, tensiones o ventajas experimentadas desde la perspectiva juvenil respecto de la escolaridad. Los principales hallazgos indican que las diferencias en las experiencias educativas entre ambos niveles no son atribuibles a distintas estrategias de educación remota, si no al modo en que éstas fueron recibidas por los grupos de estudiantes en relación con: la autonomía y la autorregulación juvenil; el sostenimiento del formato de evaluación y promoción como medida educativa en cada nivel y el rol de la sociabilidad con pares según el nivel educativo y el ciclo vital.

**Palabras clave:** educación remota de emergencia; universidad; escuela secundaria; Argentina

### **Abstract**

This article reconstructs the educational experiences of young people during the pandemic, with the aim of understanding how remote emergency education was experienced in Argentina. It also identifies and compares the aspects that motivated the continuation of schooling and the issues that were more difficult for secondary and university students. The aim of the analysis is to provide empirical evidence for the understanding of the social impact of the pandemic and also for the strengthening of face-to-face, virtual and hybrid educational processes post-pandemic. To this end, in-depth interviews were conducted with young people from different socio-economic backgrounds who attended secondary school and university in the AMBA (by its acronym in Spanish, Metropolitan Area of Buenos Aires) during the pandemic. The qualitative fieldwork explored: a) the conditions of access to DT (digital technologies) during the pandemic; b) the characteristics acquired through the relationship with the educational institution, teachers and peers; and c) the difficulties, tensions or benefits experienced from the young people's perspective in relation to schooling. The main findings show that the differences in educational experiences between the two levels are not due to different distance education strategies, but rather to the way they have been received by the groups of students in terms of: autonomy and self-regulation of young people; the maintenance of the format of evaluation and promotion as an educational measure at each level; and the role of the school in the educational process.

**Keywords:** Remote Emergency Education; University; Secondary School; Argentina

Fecha de recepción: 2024-03-04  
Fecha de evaluación: 2024-03-18  
Fecha de evaluación: 2024-05-07  
Fecha de aceptación: 2024-05-10

## Introducción

En mayo de 2023 la OMS anunció el fin de la pandemia de COVID-19. Esto implica que si bien el virus continúa circulando entre la población a nivel mundial ya no constituye una emergencia de salud pública con importancia internacional. En la Argentina, hace tiempo que hemos vuelto a hacer nuestra vida normal y las épocas de confinamiento han quedado muy lejos. En todos estos años, se ha producido un valioso conocimiento sobre los modos en que la pandemia de COVID-19 marcó la vida de las personas y, entre otras cuestiones, las llevó a reorganizar un sinnúmero de prácticas de su vida cotidiana (Gómez y Laino, 2022). Sin embargo, aún persisten interrogantes sobre los alcances del impacto de la pandemia en materia educativa, por ejemplo, en las experiencias de aprendizaje de los/as jóvenes y su relación con las tecnologías digitales (en adelante, TD).

Las medidas tomadas para prevenir la propagación del virus incluyeron el cierre de las instituciones educativas en todos sus niveles y la implementación de una batería de políticas públicas, normativas y programas que orientaban y sostenían las estrategias de continuidad pedagógica a través de soportes virtuales (plataformas educativas, correo electrónico, *WhatsApp*, entre otros) y físicos (cuadernillos impresos, fotocopias, etc.). Estas acciones implicaron la modificación transitoria de las prácticas educativas formales, que pasaron a realizarse de forma remota y, en buena parte, mediadas por TD, cuestión que no estuvo exenta de tensiones, expectativas y críticas (Alzina, Dabenigno, Di Piero y Freytes Frey, 2022). La situación de excepcionalidad que atravesó al sistema educativo, ha sido abordada por investigaciones que dieron cuenta de los efectos de la pandemia en las desigualdades en el acceso a dispositivos y conectividad (Ithurburu, 2021), en las formas que adoptó el trabajo y el bienestar de los/as docentes (Martín, 2023) y en las dinámicas de organización familiar, el trabajo doméstico y los cuidados (Duek y Moguillanksy, 2021).

Respecto de los/as estudiantes, gran parte de los trabajos se centraron en analizar los desafíos para sostener la escolaridad de niños/as de nivel inicial y primaria, e indagaron en las dificultades relativas al acceso a TD como también a saberes y habilidades que necesarias para acompañar estas experiencias. Lasén y Megías (2021) han señalado que, en materia de TD, tanto adultos/as como jóvenes suelen caer bajo el “mito del nativo digital” y asumir que las generaciones más jóvenes no requieren ayuda para aprender con TD como lo demandan los más pequeños/as. Durante la pandemia, esta creencia llevó a opacar las dificultades que los/as jóvenes experimentaron para acceder a TD pero, fundamentalmente, para gestionar el tiempo de aprendizaje frente a las pantallas, organizarse, mantener la atención, entre otros (Lasén y Megías, 2021). En otras investigaciones se ha planteado la necesidad de indagar en la perspectiva juvenil sobre la escolaridad en pandemia e identificar qué esperan de la educación post pandemia (Goñi y Ulzurrun, 2022).

Por lo señalado, en este trabajo nos proponemos describir las experiencias educativas juveniles durante la pandemia para comprender cómo fueron vividas las acciones y prácticas que involucró la puesta en marcha de la educación remota de emergencia. A su vez, buscamos identificar y comparar entre estudiantes de nivel secundario y universitario qué aspectos los motivaron a sostener la escolaridad y qué cuestiones resultaron más difíciles y/o merecieron más críticas. El análisis que presentaremos, además de aportar evidencia empírica para la comprensión del impacto social de la pandemia, se realiza con miras a fortalecer procesos educativos post pandemia, en el marco de una profundización de las tendencias hacia modelos híbridos de educación caracterizados por la plataformización, en un contexto de persistencia de desigualdades sociales (Dalle, Benza, Chávez Molina y Maceira, 2023) que contribuyen a la configuración de posiciones ventajosas o desventajosas en relación al recorrido educativo (Guerrero Salina y Valdivia Sánchez, 2022).

Para abordar nuestros objetivos, indagamos en: a) las condiciones de acceso a TD durante la pandemia; b) las características que adquirió la relación con la institución educativa, con docentes y con compañeros/as y c) las dificultades, tensiones o ventajas experimentadas desde la perspectiva juvenil respecto de la escolaridad. Para ello, analizamos entrevistas en profundidad con estudiantes de nivel secundario y universitario del AMBA, realizadas durante 2021 y 2022 en una investigación de mayor alcance que estudió las formas que adquirió la vida cotidiana de personas de distintas edades, géneros y niveles socioeconómicos residentes en el AMBA durante la pandemia.

En el próximo apartado, presentaremos una selección de hallazgos a nivel nacional y la perspectiva teórica que guió la investigación. Luego, describiremos la metodología utilizada y, a continuación, abordaremos los resultados alcanzados. Finalmente, en las conclusiones sintetizamos los hallazgos más significativos e identificamos futuras líneas de indagación.

## **Estado de la cuestión y referencias teóricas**

Las experiencias de las juventudes en la pandemia se han abordado considerando cuestiones de sociabilidad, trabajo y/o educación (Di Napoli, Gogolino y Bardín, 2022; García Bastán, Pinto y Paulín, 2022, entre otros), y haciendo hincapié en la articulación de éstas dimensiones con las emociones y la afectividad (Kaplan, Glejzer, Catelli, Vinocur, Szapu, Arevalos, Orbuch, García, Adduci, Sulca, Abecasis, Orguilla, y Sukolowsky, 2021; Semán y Navarro, 2022). El trabajo elaborado por Kaplan *et al.* (2021) brinda elementos interesantes para pensar la relación entre la experiencia educativa en pandemia y la afectación emocional de los/as jóvenes. Según los/as autores/as, la pérdida atravesó la experiencia vital y educativa de los/as jóvenes: pérdida del año escolar y de las expectativas allí depositadas pero también

la pérdida fue asociada al posible contagio y muerte de seres queridos, así como a las potenciales pérdidas económicas en los hogares (Kaplan *et al.*, 2021). Los/as autores/as, también encontraron entre los/as jóvenes un sentimiento extendido de soledad producto de no contar con el sostenimiento cotidiano y físico de amigos/as, compañeros/as de escuela y docentes (Kaplan *et al.*, 2021). De esta forma, la pérdida del lazo social se configuró para las juventudes como una de las cuestiones más significativas de la pandemia (Kaplan *et al.*, 2021). Relatos sobre la pandemia en donde emerge la idea de “tiempo perdido” también fueron identificados por Linne (2023) en una investigación con docentes y estudiantes argentinos/as y mexicanos/as, poniendo de relieve que las prácticas educativas y de sociabilidad que tenían lugar de forma presencial dentro de los muros de la escuela no lograron formatos equivalentes en la virtualidad. El malestar frente al encierro y la imposibilidad de encontrarse con vínculos afectivos fuera del hogar, junto a la añoranza de la escuela como espacio físico de encuentro y contención con pares y adultos/as pero también de distracción de problemas en el hogar, también fueron registrados en la investigación de Di Nápoli *et al.* (2022) como rasgos de la experiencia juvenil en pandemia. Estos trabajos constituyen antecedentes directos para el presente artículo en tanto aportan evidencia empírica de relevancia para indagar en el rol de las emociones y los afectos en la experiencia de pandemia, así como abordar la colisión entre las expectativas juveniles sobre la educación y las formas efectivas que tomó a partir de la implementación de la educación remota de emergencia.

Un conjunto de trabajos nos permiten trazar un mapa de experiencias comunes entre los/as estudiantes de nivel secundario. Allí se destacan las dificultades para comprender los contenidos educativos y las consignas dadas, la ausencia de una retroalimentación con los/as docentes como solía tener lugar presencialmente y los obstáculos encontrados por los/as jóvenes para organizarse y cumplir con las tareas asignadas en los tiempos previstos (Di Nápoli *et al.*, 2022). Cuestiones afines a éstas fueron señaladas por García Bastán *et al.* (2022), quienes destacan la centralidad que tuvieron los vínculos de confianza entre jóvenes y adultos/as para afrontar la pandemia, tanto respecto del sostenimiento entre jóvenes como respecto al esfuerzo docente para acompañar a los/as estudiantes, acentuando una tendencia hacia la personalización del vínculo en pos de la continuidad pedagógica (García Bastán *et al.*, 2022). Los/as autores/as también encontraron que las formas de acompañamiento basadas en la comunicación escrita -por ejemplo vía documentos subidos a las plataformas- fue experimentada como insuficiente por los/as jóvenes en tanto echaban en falta la dimensión corporal en la interacción (García Bastán *et al.*, 2022).

En relación a la educación superior, Bordignon y Dughera encontraron que las problemáticas más frecuentes fueron las relativas al uso de *software* y plataformas, al desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje mediadas por TD, al acceso a Internet y a dispositivos, y a la alta carga de trabajo y fatiga, tanto en docentes

como estudiantes (Bordignon y Dughera, 2023). Otros trabajos también identificaron que, entre los/as estudiantes, la ausencia de un espacio propio se convirtió en un obstáculo para cursar y estudiar, y fue difícil delimitar los momentos de aprendizaje académico dentro del espacio hogareño (Brun, Borgobello, Prados y Pierella, 2022; Macchiarola, Pizzolitto y Pugliese Solivellas, 2021; Morán, Álvarez y Manolakis, 2021). Las investigaciones han destacado la importancia dada por los/as estudiantes a la interacción e intercambio con docentes y compañeros/as, aspectos clave en las prácticas de aprendizaje aunque no siempre considerados en las propuestas de educación remota de emergencia (Brun *et al.*, 2022). En la perspectiva estudiantil, estas dificultades coexistieron con “facilidades” de la educación remota de emergencia, como ahorrar tiempo y dinero en el traslado hasta la sede universitaria (Macchiarola *et al.*, 2021).

La reconstrucción del estado de la cuestión, nos propone entender que la experiencia estudiantil en pandemia estuvo atravesada dificultades de distinto tipo, así como por ambivalencias y contradicciones. A su vez, da cuenta de las cuestiones afectivas y emocionales como aspectos que requieren ser tenidos en cuenta. Sobre estas cuestiones nos detendremos en el análisis de las entrevistas con estudiantes de nivel secundario y universitario, buscando identificar la trama de estructuras y relaciones que participó en la configuración de la experiencia educativa en pandemia. Antes de eso, presentamos las referencias teóricas que orientarán nuestro análisis.

Las experiencias educativas tuvieron lugar en un contexto caracterizado por procesos de plataformización e informacionalización ya en curso, que se vieron acentuados por la pandemia (Bordignon y Dughera, 2023). La informacionalización refiere “a la producción de bienes informacionales primarios, información digital en sus diferentes variantes a través de tecnologías digitales” (Bordignon y Dughera, 2023, p. 174) que tiene lugar al utilizar TD de forma rutinaria en distintas esferas de la vida cotidiana. De esta forma, lo que otrora eran “manifestaciones informales y efímeras de la vida social” (Van Dijck, 2016, p. 22) que no quedaban inscriptas ni registradas de ninguna forma más que en ese momento de intercambio, ahora están permeadas por plataformas y se han convertido en “inscripciones formalizadas que, una vez incrustadas en la economía general de los grandes públicos, adquieren un valor distinto” (Van Dijck, 2016, p. 22). La plataformización implica que, en el marco de la informacionalización, las plataformas “se posicionan como intermediarios que aglutinan a diferentes usuarios: clientes, anunciantes, prestadores de servicios, productores, proveedores e incluso objetos físicos” (Srnicsek, 2018, p. 55). De acuerdo con Van Dijck (2016), uno de los rasgos que caracteriza la experiencia como usuarios/as es la dificultad para distinguir entre categorías de plataformas, dado a que continuamente están tratando de ganar nuevos nichos y segmentos y, para ello, amplían su ámbito de incumbencia.

La pandemia con las medidas de aislamiento y de educación remota de emergencia, configuraron un escenario privilegiado para el avance de plataformas en nuevas regiones de la vida cotidiana y las interacciones, pero con una desigual distribución del *hardware*, *software* e Internet, y los saberes tecnosociales requeridos (Bordignon y Dughera, 2023). Si bien en el nivel secundario y universitario ya se utilizaban distintas plataformas libres y privadas, esta tendencia se acentuó significativamente a partir de la educación remota de emergencia donde hubo “no solo un crecimiento cuantitativo de la plataforma en dicho nivel, sino y sobre todo la creación de ecosistemas digitales, es decir, cada aula se conforma a partir de un conjunto de plataformas y aplicaciones destinadas a la enseñanza y el aprendizaje” (Bordignon y Dughera, 2023, p. 175). En este marco, buena parte de las relaciones, así como cuestiones administrativas y organizacionales de los sistemas educativos, se gestionaron principalmente a través de plataformas de Internet (Bordignon y Dughera, 2023).

Las transformaciones que experimentó el sistema educativo producto de la pandemia difícilmente puedan enmarcarse en la educación a distancia. Esto ocurre al menos por dos cuestiones, como son la ausencia de una planificación y organización curricular previa que asume de entrada la no copresencia física entre estudiantes y docentes, y la producción de recursos y materiales didácticos que se realizó sobre la marcha y no fue producto de diseños curriculares a distancia preexistentes en donde los recursos tienen un lugar jerarquizado (Bordignon y Dughera, 2023). Por lo tanto, conceptualizamos a las prácticas educativas en pandemia como educación remota de emergencia (ERE), definida según el Consejo Interuniversitario Nacional como una “modificación transitoria en la modalidad de dictado y evaluación sin transformación de la modalidad presencial de las carreras, sino en adaptación temporal al contexto debido a la emergencia sanitaria” (Martín, 2023, p. 47). El conjunto de cambios pasajeros que implicó la ERE tuvo como objetivo facilitar la evaluación y acreditación de materias así como la finalización de las carreras (Martín, 2023). Esto aplicó para todos los niveles educativos y no buscó “recrear un ecosistema educativo robusto, sino más bien proporcionar acceso temporal a la instrucción y a los apoyos instructivos de una manera rápida y fácil de instalar durante una emergencia o crisis” (Hodges, Moore, Locke, Trust y Bond, 2020, p. 17, citados en Macchiarola *et al.*, p. 199). La ERE conllevó también la puesta en marcha de estrategias de continuidad pedagógica, entendida como “el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles con intencionalidad inclusiva y de sostén en el sistema educativo universitario” (Martín, 2023, p. 45) y en todos los niveles educativos.

En un contexto novedoso e incierto, las formas que adquirió la ERE sumadas a las medidas de restricción de la circulación y aislamiento, modificaron drásticamente el paisaje en donde tenían lugar las experiencias educativas de las juventudes, caracterizadas históricamente por determinados usos del tiempo y el espacio. Para abordar éstas cuestiones retomamos la noción de experiencia escolar propuesta por Dubet

y Martuccelli que asume que en las instituciones educativas no solo se reproducen valores, normas y posiciones sino que también se producen calificaciones, actitudes y disposiciones y en este marco “(...) los alumnos construyen su experiencia, “fabrican” relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 15). Esto implica que, en las instituciones educativas, los individuos adquieren calificaciones y aprenden a ocupar ciertos roles y “se constituyen en sujetos en su capacidad de manejar su experiencia, de devenir, por una parte, en autores de su educación” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 14).

En sintonía con esta conceptualización, González y Crego (2023) proponen entender a la experiencia educativa “en el marco de tramas de relaciones sociales y políticas más amplias, estableciendo conexiones con problemáticas del poder y disputas por las formas en que el orden social es configurado” (González y Crego, 2023, p. 8). Inmersas en estas tramas, las experiencias se configuran en la articulación entre la experiencia subjetiva y lo social, contribuyendo a “comprender cómo actúa un sujeto en un espacio socialmente estructurado, dando cuenta de la heterogeneidad de lo vivido, lo que se reproduce y lo que emerge” (González y Crego, 2023, p. 8). Para abordar las experiencias, los/as autores proponen atender a las dimensiones subjetivas, relacionales y estructurales y al juego entre expectativas y representaciones juveniles y prescripciones del formato escolar que tiene lugar en un espacio y tiempo determinados (González y Crego, 2023).

Por último, retomamos la tesis de Martuccelli (2021) respecto de la gestión anti-sociológica y tecno-experta de la pandemia en tanto enfoque que incentiva un análisis crítico de las condiciones y medidas que modelaron las experiencias en pandemia. Destacamos especialmente su análisis respecto a las representaciones sobre a sociabilidad y de los modos de vivir el espacio, en donde se tendió a representar de forma estandarizada y homogeneizante a las sociedades, ignorando -al menos inicialmente- las desiguales condiciones materiales y habitacionales para sostener las medidas de confinamiento (Martuccelli, 2021). A su vez, según el autor, éstas medidas tuvieron poco en cuenta la importancia que la sociabilidad tiene para las sociedades:

La sociabilidad no es un lujo, es una dimensión constitutiva de los seres humanos. (...) El equilibrio personal pasa por la sociabilidad —los individuos se sostienen existencialmente porque están sostenidos por un conjunto muy amplio de soportes (Martuccelli, 2007) —. Estos soportes son parte constitutiva de la vida humana; una realidad muy alejada del imaginario de la «vida» sin cualidades de la gestión tecno-experta. (Martuccelli, 2021, p. 9)

Las representaciones tecno-expertas sobre la sociabilidad albergaron miradas sobre las relaciones de las personas con las TD, y a través de éstas, que contribuyeron a profundizar tendencias sociales ya existentes hacia la informacionalización y plataformización en varias esferas de la vida cotidiana, a la vez que parecieron

ignorar que la conectividad se sirve de las interacciones, de las conexiones humanas pero no la reemplaza (Martuccelli, 2021).

## **Metodología**

El análisis que presentamos se basa en una investigación cualitativa que se llevó a cabo entre 2021 y 2022, en el marco de un proyecto colectivo que analizó las experiencias de la pandemia de COVID-19 en distintas dimensiones de la vida cotidiana de personas de distintos géneros, edades y niveles socioeconómicos residentes en el AMBA.

En el marco del proyecto, se realizaron setenta y ocho entrevistas en profundidad (virtuales y/o presenciales) con adultos/as y con jóvenes. Para la selección de las personas a entrevistar, se definieron perfiles siguiendo la lógica del muestreo teórico en etapas sucesivas (Rapley, 2014). Los perfiles utilizados para la selección, combinaban niveles socio-económicos, inserciones laborales, lugar de residencia, niveles educativos y prácticas de consumo, lo cual permitió reunir experiencias heterogéneas. Para la clasificación por nivel socioeconómico (NSE) utilizamos el esquema de NSE adaptado elaborado por SAIMO: ABC1 superior y media alta; C2 media típica, C3 media baja, D1 baja superior, D2E baja inferior y baja baja (Clemenceau, Fernández Millán y Rodríguez, 2016).

A los fines de este trabajo, concentramos nuestra indagación en aquellas personas de hasta treinta años inclusive que, al momento de ser entrevistadas, se encontraban cursando estudios secundarios o superiores. Así, seleccionamos diez casos (seis varones y cuatro mujeres) que presentan distintos perfiles socioeconómicos (ABC1, C2, C3 que corresponden a clase superior y media alta, media típica y media baja respectivamente) y educativos distintos (estudiantes de secundaria, terciario y universidad). Las entrevistas fueron analizadas con Atlas ti.

## **Vivir y estudiar en pandemia**

A lo largo de este apartado, presentamos el análisis de las entrevistas realizadas con jóvenes y ponemos en diálogo nuestros hallazgos con investigaciones contemporáneas. Para enfatizar la comparación entre las experiencias de jóvenes de distintos niveles educativos, comenzamos con el análisis sobre estudiantes secundarios/as y, a continuación, abordamos el nivel universitario.

La irrupción de la pandemia y las medidas asociadas para contenerla, generaron cambios drásticos y repentinos en la vida cotidiana de la población, que se asentaron sobre desigualdades de distinto tipo ya existentes (Dalle *et al.*, 2023). Desde antes de la pandemia, los/as jóvenes entrevistados/as contaban con conexión a Internet en el hogar y con teléfono móvil con datos. Algunos/as también tenían computadora

de escritorio o personal. A diferencia de las dificultades de acceso entre grupos vulnerables (Maina, Bassel y Papalini, 2022; Anderete Schwal, 2021; entre otros), para los grupos sociales con los que investigamos (fracciones de clase media y clase superior), la cuestión del acceso no se reveló como una problemática significativa durante la pandemia, aunque en algunos casos tuvieron que sortear obstáculos para lograr un uso personalizado e intensivo de las TD.

Dado que todos los niveles educativos pusieron en marcha estrategias de ERE, el formato educativo se vio alterado para todos/as los/as entrevistados/as. Retomando lo señalado por Gonzalez y Crego sobre la importancia de “prestar atención a las relaciones entre política educativa y los procesos de configuración de experiencias escolares” (2023, p. 11), consideramos que las medidas de confinamiento y de ERE transformaron -al menos momentáneamente- la dimensión estructural de la experiencia educativa de los/as jóvenes tanto en relación a los aspectos temporal y espacial, como respecto del diálogo entre éstos y las demás prácticas de la vida cotidiana de los/as jóvenes. En relación con esto, en los relatos juveniles se identifican tres temporalidades que difieren entre el nivel secundario y el universitario producto de las normativas y medidas que rigieron a cada uno. Para el nivel secundario en el AMBA y CABA (Ciudad Autónoma de Buenos Aires), las clases fueron virtuales durante 2020 y la primera mitad de 2021, combinando formatos con más peso de la sincronía o de la asincronía. En junio de 2021 comenzaron a implementarse propuestas híbridas que implicaban presencialidad alternada con clases virtuales, y que tuvo marchas y contramarchas producto de los cambios en la situación sanitaria. En 2022, se volvió a la presencialidad plena y sin interrupciones. En el caso del nivel universitario, durante todo 2020 y 2021 las carreras de grado y posgrado se dictaron de forma virtual, también combinando actividades sincrónicas y asincrónicas, y la vuelta física a las aulas fue en 2022. En este trabajo nos concentramos en las experiencias educativas relativas a los momentos de confinamiento social y cese de las actividades educativas presenciales para ambos niveles<sup>2</sup>.

De acuerdo con los/as entrevistados, la propuesta de continuidad pedagógica en ambos niveles se basó, en líneas generales, en una combinación de encuentros sincrónicos que buscaban reproducir la lógica áulica prepandemia, y un intercambio de materiales a través de correo electrónico, servicios de mensajería móvil o campus virtuales. De acuerdo con Lion, Schpetter y Weber (2021), durante la pandemia “lo sincrónico fue puesto en el centro de la escena como el “lugar de la clase” lo que genera cierto reduccionismo didáctico vinculado a cómo los propios docentes ponderaban qué significaba la clase” (Lion *et al.*, 2021, p. 46). Perspectivas acordes hallamos en nuestra investigación, en tanto para ambos grupos de jóvenes “tener clases” fue sinónimo de realizar encuentros virtuales sincrónicos con docentes y compañeros/as, cuestión sobre la que profundizaremos a continuación.

### “Tener clases” para estudiantes secundarios

Para comprender la experiencia educativa en la pandemia, es útil identificar el significado que tenía “ir a la escuela” previamente. En la literatura sobre el tema se ha enfatizado que las instituciones educativas son tanto un espacio de relación con el saber y de desarrollo nuevas habilidades como de encuentro con pares y adultos/as, de socialización en modos de ser jóvenes, de construcción de redes y ámbitos de pertenencia y también son plataformas para experiencias y relaciones por fuera de la escuela (González y Crego, 2023). A su vez, Martuccelli ha señalado que “Los alumnos no van a la escuela solamente para permitir, liberándolos de su cuidado, el trabajo de los padres. La co-presencia en los centros educativos es el factor decisivo de la educación” (Martuccelli, 2021, p. 14). Los/as jóvenes entrevistados/as en nuestra investigación señalaron cuestiones similares: la escuela antes de la pandemia era fundamentalmente un espacio de distracción, de sociabilidad, de encuentro con compañeros/as y amigos/as y era esto lo que actuaba como sostén de todas las otras actividades y relaciones que allí tenían lugar (las rutinas, las tareas, la escucha atenta en clase). Los relatos de dos jóvenes ilustran a continuación estas ideas:

Candela: Muchas [clases] eran muy aburridas. Como que le perdía el sentido de estar escuchando a una persona hablar de algo que no me interesa. No sé, era muy pesado levantarte a la mañana y escuchar a una profesora hablar por dos horas seguidas de lo mismo.

Entrevistador/a: ¿Y vos sentís que el mismo tema, la misma profesora presencialmente hubiera sido distinto?

Candela: Y sí, porque ahí podía estar con mis amigos y podía haber otras cosas para distraerme. (Candela, 17 años)

(...) Por ahí fue malo porque ir a la escuela para algunas personas es como su lugar seguro, por ejemplo, a pesar de que en la escuela pueden pasar cosas malas, pero por ahí están mejor en la escuela que en su casa. (Valentina, 14 años)

Con el confinamiento social y la ERE, la sociabilidad entendida como en la vida prepandemia se vio interrumpida, alterada y, desde el relato juvenil, no se encontraron, en líneas generales, nuevas interpelaciones desde el saber escolar o los contenidos a aprender, y tampoco se vivió a la escuela como espacio de distracción o sociabilidad, como ocurría previamente. Así, en un contexto de una gran adversidad generalizada para todos los grupos etarios y de frecuentes tensiones y angustias a nivel familiar, los/as jóvenes no hallaron en el espacio escolar instancias de encuentros con sus pares ni, en general, instancias de contención u olvido de los problemas hogareños.

A su vez, para los/as estudiantes del nivel secundario “tener clases” en pandemia remitió a experiencias ambivalentes. Algunos/as anhelaban una mayor frecuencia de

encuentros sincrónicos a la vez que estaban a gusto con una menor carga horaria. En la mayor parte de las experiencias, las clases sincrónicas eran percibidas como situaciones poco convocantes porque se encontraban con clases extremadamente expositivas. En cambio, las experiencias más positivas eran las que planteaban dinámicas grupales participativas a través de ejercicios o juegos, que les demandaban estudio y preparación. Como relataba Pascual:

La virtualidad... yo lo sufrí bastante (...) había algo que me era muy tosco y lento de tener clases de esa manera (...) yo sé que saqué muy poco en el terreno académico estos dos últimos años, o sea, no digo que no aprendí nada, pero fue como una regresión muy fuerte por todo el tema de que bueno, estás encerrado en tu casa, estás viendo una pantalla por varias horas al día, eso ya te agobia mucho y te cansa la vista y la cabeza te queda... yo siento, personalmente, a mí me quedaba mucho más como agotada la cabeza después de eso.

(...) Bueno, teníamos dos clases, en cuarto año y en quinto tuvimos también, era como una simulación de política partidaria, entonces todo el mundo tenía que tomar un rol ponele, creo que nosotros nos tocó el FIT y básicamente tenías que informarte sobre ese grupo y ahí había todo un debate y tenías que representar esa posición política, entonces ya de base por ese lado te estabas informando como medio quieras o no, porque tenías que estudiar (Pascual, 18 años).

Cuestiones similares destacaron Guerrero Salinas y Valdivia Sánchez (2022) a partir de su investigación con jóvenes mexicanos de nivel secundario, para quienes las actividades escolares más atractivas y en las que más se involucraron durante la pandemia fueron las que se basaron en propuestas nuevas en donde tenían que participar activamente -en contraposición a realizar ejercicios con formatos ya conocidos- y que consideraba la puesta en juego de sus conocimientos para la resolución de la tarea, sus intereses y condiciones de vida actuales.

Entre los/as jóvenes entrevistados/as en nuestra investigación, las experiencias que resultaban más motivares convivían con la incomodidad percibida en los/as docentes frente a las cámaras apagadas y la poca participación oral durante las clases sincrónicas. Los/as jóvenes, en general, identificaban el esfuerzo docente para volver amenas y cercanas las instancias de encuentro pero eso parecía no ser suficiente para que participaran oralmente. Además, para algunos/as el formato virtual no solo generaba distancia si no que le dificultaba a los/as docentes realizar explicaciones en profundidad y abordar contenidos complejos. A esto se sumaban, a veces, problemas de conectividad y dificultades docentes para usar las plataformas:

Había un montón de profesores que no saben explicarse en virtual, y como no sabían explicarse no se entendía mucho. (...) Y algunos que, por

ejemplo, tenían poco Internet, y se les trababa, y no se entendía nada. Otros que no entendían nada directamente de las plataformas, así que no sabían comunicarse. Y así. Así que fue difícil. (Ramiro, 16 años)

(...) Vos veías a la mayoría de la gente, la mayoría de las clases y era una cosa de nadie con la cámara prendida, era la nada nada y nadie respondía y la mayoría desde la cama. Yo dos o tres veces lo habré hecho, o más de dos o tres veces (risas) (...) veías a todo el mundo con la cámara apagada y los que tenían la cámara prendida igual, estaban súper dispersos. (Pascual, 18 años)

Pero para los/as estudiantes tampoco era sencillo que las clases fueran cámara por medio. La mayoría no prendía la cámara por cuestiones de comodidad, como estar en pijama y/o en la cama, pero también por pudor a participar, plantear dudas, confundirse y quedar más expuestos/as que en una situación presencial. En este aspecto, la clase pre-pandemia en el espacio físico del aula, era considerada una instancia más sencilla para la interacción, más descontracturada y en donde había menor exposición:

Nadie tenía la cámara. Yo porque me daba vergüenza. (...) Igual decía “pobre profe, está viendo en la pantalla” (...) Aparte no sabés qué están haciendo del otro lado porque capaz estás hablando y por ahí están durmiendo y vos ni enterado (...) era todo silencio y cuando se hablaba estaban todos callados. Y si te confundías también quedabas como muy expuesto y por ahí te daba vergüenza. Y nadie contestaba, la profesora tenía que decir el nombre específico de la persona. Y había veces que ni contestaban y había veces que decían que se les había roto el micrófono y que por alguna razón tampoco podían escribir. Y creo que lo malo es que por ahí si vos lo ves presencialmente al profesor le preguntás más cosas, pero por Zoom no se lo preguntás. Después por Classroom tampoco, por Whatsapp tampoco, porque no sé, te da cosa, o al menos a mí me daba cosa. (Valentina, 14 años)

La experiencia que narra Valentina pone de manifiesto que las plataformas virtuales son experimentadas por los/as jóvenes como escenarios en donde tienen acciones con distintos sentidos pero también con códigos de conducta específicos. La soltura que pueden experimentar algunos/as jóvenes al momento de mostrarse en sus redes sociales publicando imágenes o videos de sí mismos (Lemus, 2021), así como expresando opiniones y/o gustos no debe ser leída como una habilitación para moverse de la misma forma en cualquier plataforma, desconociendo la existencia de fronteras y códigos que crean y recrean escenarios tanto *online* como *offline*.

Junto al pudor y la incomodidad, en la experiencia educativa de los/as estudiantes de secundaria se repite otro conjunto de sensaciones como la falta de motivación y desgano. Estas cuestiones son atribuidas, en buena medida, a la falta de

exigencia respecto de las actividades escolares (expresada en poca cantidad de tareas asignadas y de baja complejidad) y la imposibilidad de repetir de año o de desaprobado materias:

(...) Yo siento que los alumnos [antes de la pandemia] eran como más responsables que ahora y como que ya los profesores exigían más y todo eso y ahora exigen, pero los alumnos ¡no hacen! como que les quedó la costumbre del 2020 que no eran tantas cosas por hacer y así (...) me acuerdo porque nos mandaban la tarea por una plataforma y ahí al costado aparecía la tarea que habían dejado los profesores y te aparecía la tarea de toda la semana y digo “bueno, hago todo el lunes y después toda la semana no hago nada” (...) tenía un montón de tiempo libre. (Guido, 16 años)

Al principio de quinto, cuando recién empezó la cuarentena, tenía ganas de meterme y de hacer las tareas. Todo el primer trimestre me fue re bien porque hacía todo, o sea, me despertaba a la mañana, me conectaba a los *zooms* (...) hacía las tareas. (...) Y ya para el segundo trimestre, eso lo hice por la mitad de lo que sería el trimestre, y ya después abandoné mal, no hice nada. Y en sexto me pasó lo mismo. (...) Entendí que no importaba si hacía todo o no hacía nada, igual iba a aprobar. Y entonces me sacaron las ganas, se me fueron las ganas de intentar. (Candela, 17 años)

Las palabras de Candela ilustran cómo fueron procesadas por algunos/as jóvenes las flexibilizaciones en la exigencia escolar, así como las formas de evaluación y promoción. Las medidas tomadas en la secundaria incluían no utilizar calificación numérica y la imposibilidad de llevarse materias o repetir, con el propósito de atenuar el impacto de la ERE y contribuir a la permanencia escolar, especialmente en aquellos casos en donde continuar estudiando se había visto dificultado por diversos factores (económicos, de acceso a TD, entre otros). Sin embargo, en algunos/as jóvenes con situaciones socioeconómicas favorables como los/as aquí entrevistados/as, estas medidas contribuyeron a generar desinterés en tanto sentían que podían no estudiar, hacer lo mínimo indispensable, e igualmente iban a aprobar. Cuestiones similares hallaron previamente García Bastán *et al.* (2022) en una investigación con estudiantes secundarios/as cordobeses de clases populares, entre quienes identificaron cierto descontento respecto a la subordinación que percibían de los contenidos curriculares, frente al lugar más protagónico que habían recibido las estrategias de continuidad pedagógica en las propuestas de ERE (García Bastán *et al.*, 2022). Coincidimos con los/as autores/as cuando señalan que si bien la jerarquía dada al acompañamiento y el sostenimiento del lazo con la escuela deben ser comprendidos en el contexto de la urgencia inicial, hubiera sido necesario revisar tal jerarquía una vez que la ERE se comenzó a prolongar por varios meses, más teniendo en cuenta que ésta se asentó sobre situaciones que eran previamente heterogéneas y desiguales (García

Bastán *et al.*, 2022).

A su vez, surgen aquí varios interrogantes, en primer lugar, respecto del lugar en que queda ubicado el aprendizaje escolar para los/as estudiantes una vez que las calificaciones no influyen en el pasaje de un año a otro. En segundo lugar, relativos a la autonomía y la autorregulación requeridas para estudiar y aprender sin ser evaluado/a numéricamente y sin que la posibilidad de repetir de año sea un factor a considerar. Las experiencias de los/as entrevistados sugieren que normativas y disposiciones escolares que buscaron ser inclusivas colisionaron con las prácticas y dinámicas escolares ya establecidas y aprendidas por los/as jóvenes a lo largo de sus trayectorias educativas, teniendo, en varios casos, el efecto opuesto al buscado.

Por otro lado, el uso y la organización del tiempo escolar y el tiempo libre emergieron como aspectos relevantes de las experiencias juveniles de pandemia. Esto debe analizarse considerando los modos en que la experiencia escolar contribuye a modelar la experiencia vital del tiempo y el espacio desde temprana edad en nuestra sociedad (González y Crego, 2023). El ingreso a las instituciones educativas supone el aprendizaje de roles, hábitos, lógicas, normas y de modos de experimentar el tiempo y el espacio, caracterizados dentro de los muros escolares, que delimitan el adentro y el afuera, y por ritualidades específicas de larga data (González y Crego, 2023).

Tomando en consideración lo señalado, encontramos que la pandemia y la ERE operaron una ruptura en la experiencia escolar del tiempo y el espacio y, por lo tanto, en los modos aprendidos de ser estudiante, en donde la deslocalización de la escuela y su ubicación forzosa intramuros del hogar dejó a los/as estudiantes sin coordenadas para ejercer su rol. En una búsqueda por sostener la continuidad de los/as estudiantes, muchas escuelas y docentes adaptaron y flexibilizaron los horarios de clase a lo que consideraban era más inclusivo para contemplar situaciones diversas entre el estudiantado aunque, veremos, esto tuvo distintos resultados.

Consultados/as acerca de las experiencias del tiempo en pandemia, advertimos en la mirada retrospectiva de los/a estudiantes secundarios/as una tensión entre disfrutar de un mayor tiempo libre y “no hacer nada”, por un lado, y no haber aprendido contenidos que iban a ser de utilidad en años siguientes de la escuela, por el otro. Coexisten así dos miradas sobre el tiempo pasado. Lo que recuerdan como la percepción inmediata, en el momento de pandemia, en donde se valoraba el novedoso y abundante tiempo libre, y una evaluación postpandemia en donde advierten cuáles fueron las derivas del modo en que se usó ese tiempo libre y de las propuestas de ERE ofrecidas. En todos los casos, la flexibilización de tiempos operada en pos de contemplar situaciones desfavorables y favorecer el encuentro, le demandó a los/as estudiantes entrevistados/as una mayor autorregulación para despertarse a horario y organizarse los tiempos de estudio y ocio:

Yo, por ejemplo, Química no tuve por la pandemia. Así que es más

difícil todavía [la carrera de Medicina que está cursando en la actualidad] (...) Química la tuve solo en quinto, que fue el año que no tuve, y la verdad que no aprendí nada (...) tuve clases virtuales pero la verdad creo que no me conecté a ninguna o me conecté a una, y los trabajos no los hacía yo. (Candela, 17 años)

Y para mí estuvo increíble, fue un año excelente [risas] pero la verdad que hoy en día se sienten esas clases que faltaron y todo eso, porque como que, por ejemplo matemáticas, hay un montón de cosas que dicen: “Bueno, ustedes lo tuvieron que ver en tercero” pero yo en tercero estaba en 2020. O sea, esto se siente ahora pero en el momento decías “re copado”, y ahora digo “uh”, es un tema. Yo no sé... a veces quería decir “bueno, me voy a ir a dormir temprano” y no podía, y siempre me quedaba despierto más que nada porque vivía de llamada con mis compañeros y todo eso y nos distraíamos ahí y no te dabas cuenta cómo pasaba el tiempo y miraba y eran las 6 de la mañana, pero sí ese habrá sido el problema para dormir. (Guido, 16 años)

Estos hallazgos refuerzan lo señalado por otras investigaciones con jóvenes, respecto de las dificultades que presentó la ERE “como suspensión con el afuera, predisponiendo una confusión de lo escolar y lo doméstico” (García Bastán *et al.*, 2022, p. 14) y también en relación a las consecuencias de la ERE “la descorporalización y la pérdida de rituales propios de la comunicación digital (Han, 2020), así como los límites, sentidos y materialidad del proceso escolar provocó dispersión y menor afiliación institucional, así como mayores dificultades de concentración y comprensión” (Linne, 2023, p. 9).

Además del sentimiento de haber perdido oportunidades para aprender contenidos escolares útiles para futuros recorridos educativos, varios/as jóvenes también consideran que podría haber usado el tiempo de forma “productiva”, por ejemplo para aprender a tocar instrumentos, mejorar su habilidad en idiomas u otras prácticas también significativas:

Después yo siento que también no haber aprovechado bien ese tiempo que me quedaba libre de la virtualidad (...) me la pasaba jugando los juegos. Yo hoy en día, digo bueno, capaz, hubiera aprovechado ese tiempo para hacer otra cosa mejor (...) haber intentado aprender un instrumento o haberme dedicado más a hacer videos y cosas así, haber empezado a estudiar más ajedrez. Todo eso, tuve más tiempo para hacerlo y no lo hice. (...) Gasté tiempo en boludeces. (Guido, 16 años)

Por último, como señalamos al comienzo a partir de la investigación de Kaplan *et al.* (2021), parte de la experiencia vital en pandemia se configuró bajo el signo de una pérdida irreversible que arrasó con la posibilidad de vivir y disfrutar ciertos hitos de la vida en la escuela secundaria que operan a modo de rituales de pasaje, como

salir y pasar tiempo con amigos/as o realizar el viaje y/o la fiesta de egresados/as, entre otros:

La vuelta a clase en quinto año fue caer y darme cuenta que realmente no conocía un montón de gente, un montón de gente que capaz conocí por tres años y tenía un re vínculo y de la nada tuvieron todo un cambio en el que no pude estar presente y nadie pudo estar presente y pasaron cosas y darte cuenta que toda la gente que conocías con 15, 16 años tenés 18 y son personas completamente distintas, que por todo un año no viste y le pasaron mil cosas, y no te vieron por un año eso también fue muy fuerte también. (Pascual, 18 años)

Ir al colegio para mí era vivir la experiencia de estar en quinto, de tener 16. Más que nada la ilusión de que el año que viene iba a ser “promo” y que quinto es como el año más tranquilo, porque no tenés que elegir carrera ni nada de eso y podés disfrutarlo. Y no lo pude vivir. (Candela, 17 años.)

Como hemos analizado hasta acá, la falta de motivación y de interés, la soledad y la sensación de tiempo perdido se destacan como rasgos de la experiencia educativa de los/as estudiantes secundarios durante la pandemia. La sociabilidad con amigos/as, compañeros/as de escuela y docentes era una dimensión estructurante de la experiencia escolar prepandemia que no pudo rearmarse de forma equivalente en las dinámicas de la ERE. Junto a esto, la ruptura de las formas tradicionales de organización del tiempo y el espacio escolar conllevó para los/as jóvenes un mayor esfuerzo para autorregularse y organizarse que si bien se vivió inicialmente como sinónimo de mayor libertad y tiempo disponible, con el pasar de las semanas se volvió un obstáculo para mantener el ritmo escolar propuesto en contexto de ERE. A continuación, nos adentraremos en las características que adquirió la experiencia educativa para estudiantes de nivel universitario, identificando los puntos de contacto y las diferencias con el nivel secundario.

### **“Tener clases” para estudiantes universitarios/as**

Como mencionamos en las páginas anteriores, las propuestas de ERE para el nivel secundario y el universitario se basaron en una combinación de encuentros sincrónicos a través de videollamada -que se configuraron como “las clases” para los/as estudiantes de ambos niveles- y de intercambios de tareas, materiales y bibliografía de forma asincrónica a través de plataformas. Sin embargo, las experiencias educativas en pandemia fueron muy distintas para ambos grupos de estudiantes, cuestión que abordaremos en este apartado.

El oficio de estudiante universitario/a se configura a partir de la apropiación de “las reglas del juego” de cada institución educativa (Bracchi, 2016, p. 5), para lo cual

las personas movilizan distintos tipos de capitales (simbólico, cultural y económico). Por lo tanto, el rol de estudiante universitario/a requiere ser comprendido desde la articulación de condiciones materiales y simbólicas que condicionan y/o posibilitan la acción (Bracchi, 2016). Este oficio se configura entonces a partir de “(...) los modos (estrategias, resistencias, formas de relacionarse con el saber, modos de sociabilidad, la participación estudiantil) por los cuales se va aprendiendo a ser estudiante universitario” (Bracchi, 2016, p. 8). Si bien involucra experiencias educativas caracterizadas por la diversidad, hay rasgos comunes, como la incorporación de nuevas lógicas para la organización del tiempo libre, el trabajo y la cursada, así como la jerarquización entre materias y cursadas, y la asistencia a teóricos y prácticos, cuestiones que quedan a cargo del/la estudiante. Estas cuestiones, implican el desarrollo autonomía para organizar y manejar tiempos, tareas y responsabilidades. Además, los/as estudiantes experimentan el ingreso a una cultura académica con “modos particulares de aproximarse a los textos, una manera específica de escribir y de apropiarse de determinados saberes (conceptos, procesos, autores, obras, textos académicos en todas sus formas)” (Bracchi, 2016, p. 12).

La configuración de este oficio comienza en el pasaje entre el nivel secundario y el universitario y el primer año puede experimentarse como un choque de lógicas y como un momento clave en donde quien se está iniciando en la vida universitaria despliega sus capitales para apropiarse de las nuevas reglas de juego (Bracchi, 2016). De esta forma, “El incorporarse a la vida universitaria, los modos de hacerlo, las posibilidades y las limitaciones que se les presenta van dando forma a la construcción de dicho oficio” (Bracchi, 2016, p. 11). Teniendo en cuenta esto, encontramos entre los/as entrevistados/as que un parteaguas en la experiencia educativa en pandemia fue el estado de avance de la carrera universitaria. De acuerdo con Krichesky, Pogré, Benchimol, Poliak, Janjetic, Vernengo, Marino y Gómez, (2021) el ingreso a la universidad en pandemia implicó

(...) poder dar ingreso a un nuevo trayecto educativo con códigos, lógicas y propuestas muy distintas y con una gran demanda de autonomía, a diferencia de los trayectos anteriores y sumado a esto, tener que realizarlo de modo muy vertiginoso, casi “de un día para otro”. (Krichesky *et al.*, 2021, p. 192)

En este sentido, la pandemia y la puesta en marcha de la ERE puso en suspenso las formas tradicionales de aprender y hacer propias las reglas del juego, de socializarse en nuevas lógicas de interacción, de aprendizaje y de relación con el conocimiento. Quienes ingresaron a la universidad en 2020 y 2021 tuvieron que desplegar habilidades no solo para adquirir el oficio de estudiante universitario/a si no para hacerlo en un contexto en el cual la interacción con docentes y compañeros se encontraba replegada a la virtualidad, siendo este un formato muy distinto al conocido por experiencias educativas previas. En cambio, quienes ya estaban transitando el

nivel cuando comenzó la pandemia, tenían relaciones afianzadas y dinámicas de estudio establecidas, sabían qué esperar en términos de aprendizaje de contenidos y de evaluación, y esto les hizo menos difícil el tránsito a la ERE. Los siguientes fragmentos de entrevista ilustran estas experiencias contrapuestas:

Nada, cero. Muy complicado, de hecho ahora también me cuesta (...) Además hay mucha gente que arrancó en 2019 o 2018, en pandemia dejó y hay mucho grupos de gente que arrancó presencial y están en segundo porque en pandemia no cursaron. (Nadia, 24 años)

(...) estaba como en el medio ya como bastante asentado por suerte (...) yo ya venía estudiando ya tenía mi grupo, entonces ya conocía la facultad, o sea, no fue un problema, al contrario, creo que fue mucho, se me facilitaron mucho las cosas. (Nicolás, 25 años)

A su vez, entre los/as estudiantes universitarios/as, las TD ya estaban presentes en su relación con el saber académico y con el aprendizaje formal desde antes de la pandemia. Aunque las TD no tenían generalmente participación significativa en el espacio áulico físico, había una experiencia de uso de plataformas institucionales, de descarga web de contenidos, de uso de procesadores de texto y de comunicación virtual con docentes, a la vez que una autonomía ganada en la gestión del acceso al material y de la organización del estudio. A pesar de la familiaridad con las TD y con la dinámica de la educación universitario, la ERE demandó el despliegue de nuevas prácticas y habilidades. Las plataformas de videollamada fueron las que resultaron más ajenas al inicio de la pandemia y no revistieron mayor dificultad en términos técnicos:

Creo que [no había] nada que yo no manejara [desde] mucho de antes, no sé si hubo algo así que dijeras “yo esto no tenía ni idea de cómo usarlo”, (...) incluso había un par de recursos de esos de hacer tarjetas de estudio que yo hace años que ya los usaba. (Sabina, 26 años)

(...) [En 2021] estábamos todos mucho más aceitados. Incluso desde el lenguaje y desde lo técnico (...) saber cómo funciona todo, qué sé yo, Zoom, Meet, bueno conocí el Microsoft Teams también, que lo hemos usado en una materia. Incluso el discurso viste si estás apagado, qué sé yo, cosas que antes quizás no teníamos, naturalizamos cada vez más. (Nicolás, 25 años)

Una de las grandes diferencias entre tomar clases de forma presencial y no presencial es que ésta última demanda una actitud más autónoma por parte de los/as estudiantes, junto con una mayor participación, interacción y producción. De acuerdo con Morán *et al.* (2021):

Esta manera de aprender supone principalmente la transformación de la actividad estudiantil desde dos aspectos: organizar y disponer de más tiempo

para el estudio fundamentalmente orientado a la búsqueda de información complementaria que permita profundizar los temas abordados en clases en línea y desarrollar actividades colaborativas propuestas por los docentes o generadas desde el estudiantado para facilitar la retroalimentación grupal como instancias para la comprensión y el aprendizaje. (p. 58)

En relación con esto, hallamos que para algunos/as estudiantes la organización y autonomía demandas por el contexto de pandemia revistieron grandes dificultades, mientras que para otros/as la experiencia fue más positiva:

Sí, me costó mucho, me costó mucho porque yo pienso que por un aspecto individual mío porque tenía acceso a dispositivos e Internet, pero la falta de rutina de la pandemia y el hecho de tener que lograr poner vos mismos tu orden, tu planificación de cómo llevar las cursadas, el tema de la asincronía, se iba acumulando las cosas. (Máximo, 27 años)

(...) yo me acomodé re bien, fue bastante efectivo de hecho (...) Yo soy muy de cuando tengo que estudiar, lo que mejor se me da es hacer un intensivo y a veces claramente en la vida, uno no puede estar 14 horas estudiando. Como en ese momento medio entre que no tenías otras cosas que hacer...lo que fuera y que nos podíamos quedar hasta las 2 de la mañana, porque nadie se tenía que volver a ningún lado ni nada, me vino bien. No sé si habrá sido lo más saludable en término actividad (risas), pero como que a nivel estudio a mí me sirvió eso de...nos conectamos a las 9 de la mañana cortamos al mediodía, comíamos retomamos a las 5 de la tarde y por ahí cortábamos a las 11 ó 12. (Sabina, 26 años)

En su estudio, Macchiarola *et al.* identificaron que entre los/as estudiantes de nivel universitario "(...) se valora la posibilidad de organizar los momentos para el estudio y demás actividades, para autorregular los aprendizajes, incluido, en algunos casos, una valoración respecto de mejor aprovechamiento de los tiempos de clases" (Macchiarola *et al.*, p. 220). En la contraposición de los relatos de Máximo y Sabina, podemos notar una recepción diferencial -y también resultados desiguales- de la mayor demanda de autorregulación y autonomía que implicó la ERE. En este sentido, nos interesa destacar el carácter de soporte que adquiere el grupo de compañeros/as en la experiencia de Sabina, en donde las instancias prolongadas de estudio grupal forman parte de la estructuración de su vínculo con las tareas académicas. Cuestiones afines han relevado Lion *et al.*, quienes han destacado la importancia de las "redes de trabajo" (Lion *et al.*, 2021, p. 47) entre compañeros/as de cursada como sostenes para el desarrollo de aprendizajes.

Por otro lado, en las páginas anteriores, señalamos que entre los/as estudiantes de secundaria la imposibilidad de repetir o desaprobado tuvo un efecto distinto al pensado por la normativa, contribuyendo a generar falta de motivación. La situación

en la universidad fue distinta, si bien se flexibilizaron las dinámicas de clases y se seleccionaron contenidos prioritarios, no se eliminó la calificación numérica ni la posibilidad de desaprobar. La adecuación de las cursadas a un contexto de incertidumbre y virtualidad, fue bien recibida por los/as entrevistados/as porque generó mejores condiciones para cursar pero no transformó el contrato establecido entre docentes y estudiantes respecto del lugar asignado a la evaluación y sus implicancias:

Yo sentí las clases como súper livianas, un poco porque no tenía el tiempo que venía teniendo de viaje, de ir hasta allá y porque de por sí la carga era mucho menor y porque estaba en la comodidad también de mi casa. (...) Creo que la primera intención era como tratar de en las primeras partes de las clases dar como... lograr la mayor atención de todos nosotros y que no nos resulte tan pesado, porque era... o sea si bien las clases de por sí de contenido eran livianas... era intenso estar como me imagino no tan tantas horas ahí claro en la pantalla, entonces era un poco ese el objetivo para mí (...) también se buscaba (...) que las dinámicas sean un poco más entretenidas, dar espacios de charla. (Nicolás, 25 años)

De acuerdo con los hallazgos de Lion *et al.* (2021) y de Morán *et al.* (2021), para los/as estudiantes universitarios/as una cuestión de importancia durante la pandemia fue la posibilidad de ahorrar tiempo de traslado hasta la universidad y así organizar de forma más eficiente los tiempos, tanto los destinados para el estudio como para la familia y el trabajo. Por lo tanto, si la ruptura de las formas de gestionar la sociabilidad con amigos/as y compañeros/as es una clave analítica para comprender la experiencia educativa de los/as estudiantes secundarios, la transformación en el uso del tiempo y el despliegue de mayor autonomía es un elemento central en la experiencia de los/as universitarios/as. Entre los/as entrevistados/as abundan los/as elogios a la virtualización, asentados fundamentalmente en la transformación del uso del tiempo que se habilitó al no tener que asistir físicamente a las aulas:

Bueno, yo laburaba también entonces era como sí, disponer de más tiempo, primero eso, creo que lo único... lo único superpositivo (...) era terminar la clase y listo seguir con tu vida. Se ahorra tiempo. (Nicolás, 25 años)

Creo que de hecho el 2020 que fue el año que estudié *online* más puramente me fue bastante bien (...) no es que viva super lejos de la gente pero en general para mis compañeros están todos en La Plata centro y yo siempre que tengo que ir a estudiar, es levantarme más temprano, ir hasta allá y siento que el hecho de poder venir y sentarme a estudiar acá directamente me ayudó un montón. También el primer año yo no salí para nada, creo que toda la duración del 2020 no salí de mi casa (risas). Eso como que me focalicé un montón en solamente estudiar. (Sabina, 26 años)

A mí me gustaron las clases virtuales porque pude aprovechar al máximo el tiempo, pero hoy volviendo a la presencialidad me encuentro con que me cuesta más, puede ser por un tema de tiempo. En total yo tengo 3 horas y media de viaje entre ida y vuelta. Entonces durante esas horas yo me sentaba a estudiar (...) Jamás pensé que yo iba a leer lectura complementaria pero con la virtualidad pude porque me daban los tiempos. (Nadia, 24 años)

Tener menos tiempo de traslado para quienes trabajaban o vivían lejos -situaciones muy frecuentes- redundó en dos cuestiones centrales: tener más tiempo para estudiar y evitar el tiempo de traslado y el estrés asociado, cuestiones que les permitieron vivir de una forma menos ajetreada, sin preocuparse por el transporte y los horarios ajustados. Estas cuestiones, que aparecen valoradas de forma positiva en los relatos estudiantiles, tuvieron su reverso en la añoranza de la sociabilidad presencial, que pareciera haber sido experimentada de forma más leve que entre los/as estudiantes secundarios/as.

La experiencia durante la pandemia también puso de relieve tensiones y malestares ya existentes respecto de los formatos tradicionalmente adoptados en las clases presenciales, basados en instancias expositivas y con poca interacción, principalmente en las clases teóricas. En este sentido, Morán *et al.* (2021) identificaron que los/as estudiantes valoraron positivamente aquellas clases sincrónicas en donde tenía lugar "(...) la producción activa por parte del estudiantado en el marco de la actividad colaborativa y grupal" (Morán *et al.*, 2021, p. 62) y también los encuentros orientados a trabajar "nudos problemáticos o estructurantes del contenido para orientar a los estudiantes en la construcción del saber" (Morán *et al.*, 2021, p. 62) de manera tal de ayudarlos/as en el aprendizaje de contenidos más complejos. Cuestiones similares encontramos entre los/as jóvenes entrevistados/as, para quienes emergió el interrogante acerca del formato presencial y aquello que lo distingue del no presencial, planteando interpretaciones al formato expositivo y tradicional de clases en pos de mayor interacción:

Si me das a elegir vuelvo a la virtualidad. O una modalidad híbrida. A veces me encuentro con dinámicas de clases presenciales que son un profesor pasando diapositivas. Entonces los teóricos podrían ser virtuales y en los prácticos sí ir, porque son siempre más de interacción y es el momento donde puedo charlar con gente. (Nadia, 24 años)

Por último, la representación que aparecía de forma recurrente entre los/as estudiantes secundarios/as respecto de la pandemia como un tiempo que "deberían haber aprovechado", también apareció en una de las jóvenes universitarias pero más tenue y con una proyección al mundo del trabajo y no como un imperativo a satisfacer:

(...) Por ahí siento que no aproveché mucho...no sé [hacer] algún curso de *data science* (...) Hice un curso de Bioestadística que fue como un co-

mienzo de eso, pero fue más aplicado a mi carrera que a otra cosa y que por ahí algo que me pudiera ayudarme a conseguir algún trabajo me hubiese venido bien. Ahora estoy medio en esa de que este año quiero o recibirme o irme de mi casa (...) entonces por ahí si hubiese aprovechado el 2020 (...) seguro que si me hubieses agarrado en mi momento focalización te hacía tres cursos de programación, porque estaba interesada. (Sabina, 26 años)

A lo largo de este apartado analizamos las características específicas que adquirió la experiencia educativa universitaria en pandemia, destacando la adopción del oficio de estudiante universitario/a como un aspecto de relevancia en cómo se transitó la pandemia. A continuación abordaremos la cuestión de la salud mental, la cual emergió en nuestra investigación como una experiencia compartida entre estudiantes de escuela secundaria y de universidad.

### **Salud mental y experiencias educativas en pandemia**

Los impactos de la pandemia en la salud mental de distintos sectores de la población fueron advertidos ni bien iniciadas las medidas de aislamiento (Comisión de Ciencias Sociales de la Unidad Coronavirus COVID-19 (2020). En nuestra investigación, nos propusimos abordar cualitativamente los sentimientos, sensaciones y miedos que pudieran haber surgido en este particular contexto. Al momento de analizar las experiencias educativas de los/as jóvenes fue imposible desligarlas de los padecimientos de salud mental a lo largo de la pandemia, los cuales se revelan como una experiencia en común entre estudiantes de nivel secundario y universitario.

Estas experiencias demandan ser comprendidas en relación a las características que adquiere la juventud como etapa vital. Durante la juventud se inicia un proceso de individualización en donde se pone en cuestión a la familia en tanto Otro Significativo (OS) y emergen nuevos OS (de Singly, 2000). La presencia de OS en la vida de las personas es un elemento clave en tanto “el individuo no puede tener una cierta consistencia sino dependiendo de los juicios de los otros, de su validación” (Martuccelli y de Singly, 2012, p. 69), es decir, de la mirada de estos OS. En el marco del proceso de individualización, “los lazos personales con vocación electiva y contractual” (Martuccelli y de Singly, 2012, p. 72) y “el reconocimiento interpersonal” (Martuccelli y de Singly, 2012, p. 72) se vuelven cuestiones clave. Además, una de las características de los tiempos contemporáneos es que la juventud puede ser pensada como un período de la vida en donde la autonomía y la independencia están desconectadas (de Singly, 2005) ya que las personas jóvenes muchas veces cuentan con las condiciones sociales y psicológicas que les permiten el ejercicio de cierta autonomía respecto de la familia, pero no tienen aun los suficientes recursos, económicos principalmente, para independizarse del grupo familiar (de Singly, 2005). En este contexto, ámbitos como la propia habitación y el grupo de amigos se

vuelven espacios en donde los/as jóvenes pueden desplegar su autonomía, aunque no hayan alcanzado la independencia económica (de Singly, 2005).

Las experiencias de aislamiento producto de la pandemia irrumpieron en éstos procesos vitales de las juventudes, alterando las condiciones para el despliegue de autonomía, tanto por la interrupción los encuentros presenciales con amigos/as como por el repliegue del grupo familiar al hogar. Las relaciones se encausaron en este nuevo contexto por medios virtuales que los/as jóvenes ya utilizaban y que permitieron sostener los vínculos, pero de ninguna fueron vividos como un reemplazo del encuentro físico:

En especial en las épocas pesadas de cuarentena, invierno 2020, ponele, que eso fue como lo peor de lo peor era, o sea, no podías visitar a nadie, era todo hablar con gente por Internet o por WhatsApp, o capaz hacer una llamada de voz, una cosa así, para hablar con gente y era como muy difícil. Tengo el recuerdo de que un amigo que yo lo quiero un montón y lo queríamos ver para su cumpleaños, para hacer una excepción nos tuvimos que colar al edificio, escondidos para que no nos viera el portero, fue un quilombo. Esa sensación de estar atrapado y muy aislado del resto del mundo (...) ver a mis amigos lo extrañé mucho, lo creas o no o sea la presencialidad la extrañé bastante porque la verdad que me tenía muerto, peleaba mucho, no sé, era como que me sentía con mucha impotencia ahí, o sea, todo cualquier cosa era “ah te acordás cuando hacíamos esto así”, o sea, poder ir a cualquier lado. (Pascual, 18 años)

De acuerdo con Martuccelli, en la pandemia se pusieron de relieve las limitaciones de la conectividad respecto de la sociabilidad humana, en tanto la primera se sirve, “parasita” a la segunda (Martuccelli, 2021, p. 12), de manera tal que “Se puede vivir a través de una sociabilidad interactiva sin conexiones a distancia (una parte sustancial de la historia humana lo testimonia), pero no se puede vivir a través de meras conexiones sin interacciones presenciales” (Martuccelli, 2021, p. 12). El relato de Pascual ilustra esta idea, en tanto a la vez que muestra los recursos a los que echaron mano los/as jóvenes para mantenerse conectados/as con sus seres queridos, para sostenerse mutuamente, pone en evidencia la frustración frente a la imposibilidad de las interacciones presenciales y la sensación de soledad y aislamiento a pesar de la conectividad a distancia.

A la imposibilidad de estar con amigos/as y afectos distintos del círculo de convivientes, se le sumaron las tensiones familiares ya existentes (por ejemplo, entre hijos/as y madres/padres) y el recrudecimiento en el grupo familiar de la angustia y los conflictos producto de la pandemia:

(...) O sea me pasó que la cuarentena me terminó reventando. Corté con mi novia. Entonces eso me dejó muy mal. Volví a ir con el psicólogo, tuve

como un ida y vuelta con el psicólogo muy groso y mucho de angustiarse, mucho llorar, mucho tener enojo acumulado. Y esto que te digo de como desconocerte con tus amistades, me pasó mucho, entonces eso era como una soledad muy grande. Y cuando en tu casa la cosa no va bien y encima te pasa eso de que no podés ver a tus amigos, no podés ver a esa gente con la que querés estar, da mucha impotencia también. (Pascual, 18 años)

Encontramos que el encierro producto del aislamiento, con su consecuente limitación de la sociabilidad presencial, y el miedo al contagio propio o de familiares de COVID19 fueron motivos de padecimientos de salud mental entre los/as entrevistados/as. Este miedo se vio recrudecido entre quienes convivían con familiares que tenían alguna condición de riesgo y/o eran adultos/as mayores. En ciertos casos, experiencias de ansiedad que ya ocurrían antes de la pandemia, se recrudecieron producto del miedo al contagio y, para algunos/as, la vuelta a las actividades presenciales fue tanto o más dura que el aislamiento, en tanto soltó miedos al contagio que estaban contenidos dentro de los muros del hogar:

Yo siempre fui una persona muy ansiosa, pero en esa época descubrí que tenía ansiedad. (...) en esa época empecé con ataques de pánico, no me di cuenta que era por la situación, por el contexto, hasta que ese contexto terminó o empecé a acostumbrarme a él. (...) yo en ese entonces estaba como súper ansioso, estaba con ataques de pánico, me acuerdo (...) Hay cosas que a veces me vienen al cuerpo, viste como una negación. Fue muy feo en serio (...) fue como una desprotección que tuvimos todos [en el lugar de trabajo] y eso creo que me pesó mucho también (se aclara la voz). Y bueno así seguí, atravesé como ese primer momento feo, incluso en un laburo nuevo ¿no? Creo que eso también me pesó, estar en un ambiente nuevo, gente nueva, después me fui haciendo más amigo de todos mis compañeros, me empecé a acostumbrar y así pasé dos años". (Nicolás, 25 años)

Después me acostumbré a estar en casa y eso desencadenó una ansiedad social. Tenía mucho miedo de salir de mi casa. Sufrí mucha ansiedad social, yo ya tenía, pero esto lo acrecentó. (...) Pero bueno, yo la pasé muy mal cuando dijeron que podíamos salir, porque la ansiedad me decía "quedate en tu casa". Seguíamos en pandemia, había casos, pero bueno. Esos 15 días de 2021 cuando nos mandaron a todos adentro la pasé bomba. Y encima esa sensación de decir "loco, hay mucha gente que no puede laburar y la pasa mal pero yo me siento bien acá", era horrible yo me sentía una egoísta de mierda. (Nadia, 24 años)

A mí me decías "tenemos que volver a hacer algo presencial y no quería saber nada" pero porque estaba como una situación emocional muy extraña

también. En el momento yo sentía que estaba regia (risas). Pero no hubo nada que... viste todos estaban como “re extraño hacer tal cosa”. Yo no, no sentía que necesitara ver a nadie, nada (...) durante el 2020 no lo sufrí para nada. Que no sé si estuvo bueno no haberlo sufrido para nada (risas). (Sabina, 26 años)

Los relatos han permitido mostrar aristas de la vida de pandemia que atravesaron a la experiencia educativa de las juventudes. Si bien los/as entrevistados/as destacan la disposición de los/as docentes de los distintos niveles para la escucha y la contención, las experiencias y padecimientos vividos por los/as jóvenes demuestran la complejidad de las relaciones que tienen lugar en las instituciones educativas, en donde el afecto y al sociabilidad son elementos indispensables en la construcción del vínculo con el saber y demandan interacción y algún tipo de copresencia que no logró ser reemplazada por la conectividad.

## Conclusiones

A lo largo del artículo reconstruimos las experiencias educativas de estudiantes de nivel secundario y universitario de clase superior y clases medias, con el objetivo de identificar cómo fue vivenciada la ERE, qué prácticas y relaciones contribuyeron a la escolaridad y qué cuestiones se revelaron para los/as jóvenes como las más complejas de la educación en pandemia. En ambos niveles se desplegaron estrategias de ERE similares, basadas en encuentros sincrónicos por videollamada grupal e instancias de intercambio asincrónico de materiales de lectura, actividades y tareas o ejercicios. Sin embargo, encontramos experiencias muy distintas entre ambos niveles que, de acuerdo con nuestros hallazgos, pueden explicarse por la articulación de al menos tres aspectos: el despliegue de la autonomía y la autorregulación; el sostenimiento del formato de evaluación y promoción; y el rol de la sociabilidad con pares según el nivel educativo y el ciclo vital.

Respecto del primer aspecto, los relatos de los/as entrevistados evidenciaron la configuración de distintos roles u oficios de estudiante según el nivel educativo, que se distinguen fundamentalmente por el desarrollo de mayor o menos autonomía para organizar los tiempos de estudio y las tareas en el concierto de responsabilidades de cada joven, y por las capacidades de autorregulación desplegadas. De esta forma, mientras los/as estudiantes universitarios/as ya tenían incorporadas las claves para organizar cursada, ritmos y tiempo de forma individual y autónoma, esto resultó ajeno a los/as estudiantes secundarios. A su vez, el mantenimiento de las condiciones de evaluación y promoción de las materias en el nivel universitario, contribuyó a brindar previsibilidad en un contexto de incertidumbre. En cambio, entre los/as estudiantes secundarios entrevistados/as, la suspensión transitoria de la evaluación numérica y la imposibilidad de repetir de año -medidas pensadas para favorecer la continuidad

y permanencia- operaron en varios casos en detrimento de la motivación.

La falta de motivación y dificultades para organizarse y autorregularse en el nivel secundario deben ser consideradas en el marco de la suspensión transitoria de la escuela como ámbito de encuentro con pares y de sociabilidad producto de la pandemia y la ERE. La escuela y la universidad se han destacado históricamente en la experiencia juvenil en tanto ámbitos de relación con el conocimiento y adquisición de habilidades, a la vez que como organizadores de la vida social y la gestión de la sociabilidad. Del relato de los/as entrevistados emerge que, en el nivel secundario, la sociabilidad era un sostén clave de la escolaridad que, en contexto de pandemia, no pudo ser reconfigurado virtualmente y eso afectó también su afiliación con lo escolar. En cambio, para los/as estudiantes universitarios la ERE se configuró como una oportunidad para usar de forma más eficiente el tiempo.

Las mencionadas diferencias coexistieron con experiencias comunes entre los/as estudiantes, quienes coincidieron en el tipo de prácticas que fueron favorecedoras de las clases durante la ERE y en las críticas al formato “tradicional”. Respecto de las primeras, destacaron positivamente las clases basadas en metodologías participativas, con actividades colaborativas y grupales, el acompañamiento docente y el encuentro en instancias sincrónicas para generar cercanía y confianza a la vez que facilitar la comprensión de los contenidos, especialmente de aquellos más complejos. En contraposición, las críticas más comunes recayeron sobre las clases basadas únicamente en la exposición docente, con poco lugar para el intercambio o la conversación grupal, en donde la participación estudiantil no es buscada o incentivada.

A partir del análisis realizado, estamos en condiciones de brindar algunas orientaciones para prácticas educativas futuras que busquen combinar -o no- instancias virtuales y presenciales con estudiantes de ambos niveles. De las cuestiones más críticas señaladas por los/as estudiantes, se evidencia la importancia de considerar tanto los contenidos a enseñar como las “hojas de ruta” u orientaciones, las rutinas y la estructuración de las clases y actividades necesarias para llegar al aprendizaje de los contenidos. Junto a esto, y especialmente en el caso del nivel secundario, puede ser de utilidad pensar estrategias para el desarrollo paulatino de la autonomía, para evitar pasajes abruptos a prácticas que no dialogan con “el oficio de estudiante” ya adquirido.

Por otro lado, es de importancia no caer en “el mito del nativo digital” (Lasén y Megías (2021) y asumir que los/as jóvenes no tienen dificultades para lidiar con la virtualización de las prácticas educativas porque tienen vasto acceso a las TD y se las han apropiado con fluidez. Como hemos visto, el vínculo de las juventudes con las TD adquiere distintas formas según el escenario y la soltura y comodidad que tienen en una red social no se traslada linealmente al espacio del aula virtual. Esta cuestión invita a pensar que no debemos reducir a cuestiones técnicas e instrumen-

tales las dificultades que se encuentren en los procesos de educación y aprendizaje con TD. En cambio, es importante reconocer los saberes tecnosociales y los códigos de interacción involucrados en las distintas interacciones y prácticas. Por último, las miradas juveniles que aquí reconstruimos destacan la importancia del considerar el rol de los afectos y la sociabilidad en la experiencia educativa, el carácter de sostén de los grupos de pares y amigos/as así como los padecimientos de salud mental y su interacción con los procesos educativos.

## Notas

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias Sociales, Licenciada y Profesora en Sociología por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Es Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y docente de “Epistemología y Metodología de las Ciencias Sociales” en el Dpto. de Sociología (FaHCE). Se ha desempeñado también en formación docente y regularmente dicta seminarios de posgrado. Forma parte de proyectos de investigación que estudian los vínculos entre apropiación de tecnologías digitales y las desigualdades sociales; la implementación de políticas públicas de inclusión digital en América Latina, y las trayectorias educativas y laborales de distintas clases sociales. Sus principales áreas de interés se vinculan con la apropiación de tecnologías digitales, la desigualdad social, medios y consumos culturales, los estudios sobre juventudes y, en el campo metodológico, se ha interesado en la perspectiva biográfica. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7213-8688>. E-mail: [magdalenalemus.2@gmail.com](mailto:magdalenalemus.2@gmail.com)

<sup>2</sup> Esto implica enfocar la mirada en el año 2020 y mitad de 2021 para el nivel secundario y en las experiencias que tuvieron lugar en 2020 y 2021 para los/as estudiantes universitarios/as.

## Referencias bibliográficas

- Alzina, P.; Dabenigno, V.; Di Piero, E. y Freytes Frey, A. (2022). Representaciones sociales sobre las políticas de presencialidad educativa en pandemia: disputas, expectativas e incertidumbres. *Revista IRICE*, (43), 31-49. DOI: <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi43.1455>.
- Anderete Schwal, M. (2021). Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina. *Revista Andina de Educación*, 4 (1), 5-10. <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/1564>
- Bordignon, F. R. A. y Dughera, L. (2022). Tecnologías digitales, docentes y estudiantes a comienzos del Covid-19. Pistas para la educación superior a por venir: Array. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista De Educación*, 1 (33), 173–184. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-350>
- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias universitarias*, 2 (3), 3-14. <http://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>
- Brun, L. R. M.; Borgobello, A.; Prados, M. L. y Pierella, M. P. (2020). Virtualidad en tiempos de pandemia en estudiantes de primer año de la carrera de Medicina de la Universidad Nacional de Rosario. *Ciencia, docencia y tecnología*, 33 (64), 1-21. <https://pcient.uner.edu.ar/index>.

[php/cdyt/article/view/1074](http://php/cdyt/article/view/1074)

Clemenceau, L.; Fernández Millán, M.C. y Rodríguez de la Fuente, J. (2016). Análisis de esquemas de clasificación social basados en la ocupación desde una perspectiva teórico-metodológica comparada. Documentos de Jóvenes Investigadores N° 44. Instituto Gino Germani. <https://iigg.sociales.uba.ar/2019/11/12/dji-n-44-analisis-de-esquemas-de-clasificacion-social-basados-en-la-ocupacion-desde-una-perspectiva-teorico-metodologica-comparada/>

Comisión de Ciencias Sociales de la Unidad Coronavirus COVID-19 (2020). Relevamiento del impacto social de las medidas del Aislamiento dispuestas por el PEN. MINCYT-CONICET-AGENCIA. [https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/Informe\\_Final\\_Covid-Cs\\_Sociales-1.pdf](https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/Informe_Final_Covid-Cs_Sociales-1.pdf)

Dalle, P.; Benza, G.; Chávez Molina, E. y Maceira, V. (2023). La estructura social argentina en la doble crisis (2015-2021). Transformaciones en el trabajo, los ingresos y las desigualdades de clase. En F. Peirano *et al.*, PISAC COVID-19: la sociedad argentina en la postpandemia: tomo II: Trabajo: Comunicación y territorios (167-228). CABA: CLACSO; Agencia de I+D+d. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/244925>

de Singly, F. (2005). How to put an end or not to youth. Youth studies magazine, (71), 107–117. <https://www.injuve.es/sites/default/files/thetopic9.pdf>

Di Napoli, P. N.; Gogliano, A. M. y Bardin, I. (2022). Extrañar la presencialidad y acostumbrarse a la virtualidad de la escuela secundaria en Argentina: sentires de jóvenes estudiantes en contexto de pandemia. Praxis Educativa, 26 (1), 1-25. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/6446>

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Losada.

Duek, C. y Moguillansky, M. (2021). La mediación parental en la pandemia: dispositivos, género y distribución del trabajo. Ciencia y Educación, 5 (3), 7-18. DOI: <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i3.pp7-18>

García Bastán, G.; Pinto, M. E. y Paulín, H. L. (2022). Entre el imperativo de continuar y el riesgo de excluir: miradas juveniles acerca del acompañamiento a sus trayectorias escolares en pandemia. Praxis Educativa, 26 (2), 1-23. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/6734>

Gómez, S. M. y Laino, D. L. (2022). Transformaciones en la cotidianeidad en tiempos de pandemia desde la perspectiva de las familias. Argonautas, 12 (18), 7-27. <https://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/argonautas/article/view/241>

González, F. y Crego, M. L. (2023). Desigualdades y escuela secundaria: una conceptualización del enfoque de experiencia. *Diálogos sobre educación*. Temas actuales en investigación educativa, 14 (26), 1-21. <http://dialogossobreeduccion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/1212>

Goñi, G. y Ulzurrun, M. M. (2022). ¿Volvemos a la escuela? ¿O vamos hacia un nuevo lugar? La educación del después de la pandemia. Entrevista a la Dra. Mariana Maggio. Revista de Educación, (26), 17-27. [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/6107/6150](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6107/6150)

Guerrero Salinas, M. E. y Valdivia Sánchez, C. P. (2022). Escuela, pandemia y tecnologías

digitales: experiencias de dos jóvenes estudiantes de nivel medio superior en la Ciudad de México. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, (17), 161-181. DOI <http://dx.doi.org/10.30972/riie.13176124>

Hodges, C.; Moore, S.; Lockee, B.; Trust, T. y Bond, A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. *EDUCAUSA Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Kaplan, C. V.; Glejzer, C.; Catelli, J.; Vinocur, S.; Szapu, E.; Arevalos, D.; Orbuch, I.; García, P.; Adduci, N.; Sulca, E.; Abecasis, L.; Orguilla, P. y Sukolowsky, L. (2021). Informe de primeros resultados de la encuesta sobre emociones y escolarización en tiempos de pandemia, desde la perspectiva estudiantil. Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. <https://mediateca.ctera.org.ar/items/show/451>

Krichesky, G.; Pogré, P.; Benchimol, K.; Poliak, N.; Janjetic, M. B.; Vernengo, A.; Marino, T. y Gómez, G. (2021). Rupturas y continuidades en las prácticas de enseñanza en el nivel superior a partir de la situación de pandemia: resultados de una investigación. *Revista IRICE*, (40), 171-195. <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/1446>

Ithurburu, V. (2021). Investigaciones sobre políticas digitales y sistemas educativos en América Latina. De las evidencias del modelo 1 a 1 a la exploración de modelos híbridos. *Propuesta Educativa*, 30 (56), 28-39. <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2022/04/REVISTA-56-COMPLETA.pdf>

Lasén, A. y Megías, I. (2021). Tecnologías, incertidumbres y oportunidades en la integración online/offline. Una aproximación cualitativa a los y las jóvenes durante la pandemia. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. DOI: 10.5281/zenodo.4958134

Lemus, M. (2021). Exposición regulada: prácticas de jóvenes en instagram. *Astrolabio*, (26), 312–342. <https://doi.org/10.55441/1668.7515.n26.25144>

Linne, J. (2023). Tecnologías en escuelas medias de Ciudad de Buenos Aires y Ciudad de México. Un enfoque comparado durante la pandemia. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista De Educación*, 2 (33). <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-369>

Lion, C.; Schpetter, A. y Weber, V. (2021). Aprendizajes en tiempos de pandemia. Las voces estudiantiles como claves para repensar la enseñanza universitaria. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 13 (24), 36–48. <https://doi.org/10.60020/1853-6530.v13.n24.36284>

Macchiarola, V.; Pizzolitto, A. L. y Pugliese Solivellas, V. (2021). Impactos de la pandemia en la universidad pública: la mirada de los estudiantes. *Revista IRICE*, (40), 197-225. <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi40.1391>

Maina M. G.; Basel, V. y Papalini, V. A. (2022). Conectividad e inclusión: el panorama argentino de la precariedad. *Foro de Educación*, 20 (2), 185-204. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.1002>

Martín, M. M. (2023). Algunas reflexiones sobre la educación en la universidad durante y después de la pandemia. El caso de la Universidad Nacional de La Plata en la República Argentina. *Punto Cunorte*, 1 (17), 43-63. <https://doi.org/10.32870/punto.v1i17.171>

Martuccelli, D. (2021). La gestión anti-sociológica y techno-experta de la pandemia del Covid-19.

Papeles del CEIC, 1, (246), 1-16. <http://dx.doi.org/10.1387/pceic.21916>

Martuccelli, D. y de Singly, F. (2012). *Las sociologías del individuo*. Santiago de Chile: LOM.

Morán, L.; Álvarez, G. y Manolakis, L. (2021). Experiencias de aprendizaje estudiantil en la pandemia. Un análisis acerca de la sincronía y asincronía en la formación universitaria. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 13 (24), 49–71. <https://doi.org/10.60020/1853-6530.v13.n24.36311>

Rapley, T. (2014). Sampling strategies in Qualitative Research. En Flick, Uwe (ed). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (49-64). London: SAGE,

Semán, P. y Navarro, F. (Orgs.) (2022). *Dolores, experiencias, salidas. Un reporte de las juventudes durante la pandemia en el AMBA*. Caseros: RCG Libros.

Srnicek, N. (2018) *Capitalismo de plataformas*. CABA: Editorial Caja Negra.

Van Dijck, J. (2016). La producción de la socialidad en el marco de la cultura de la conectividad (17-46). En *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. CABA: Siglo XXI Editores.